

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ONILDA APARECIDA GONDIM

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NA
ESCOLA REGULAR: DAS POSIÇÕES-SUJEITO A SEUS EFEITOS
DISCURSIVOS**

Uberlândia
2020

ONILDA APARECIDA GONDIM

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NA
ESCOLA REGULAR: DAS POSIÇÕES-SUJEITO A SEUS EFEITOS
DISCURSIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Sujeito e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Coorientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

Uberlândia
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G637 2020	<p>Gondim, Onilda Aparecida, 1971- Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular [recurso eletrônico] : das posições- sujeito a seus efeitos discursivos / Onilda Aparecida Gondim. - 2020.</p> <p>Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo. Coorientador: João de Deus Leite. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.819 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio, 1964-, (Orient.). II. Leite, João de Deus, 1985-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Dezoito de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	8:30	Hora de encerramento:	13:00
Matrícula do Discente:	11623ELI001				
Nome do Discente:	Onilda Aparecida Gondim				
Título do Trabalho:	Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular: das posições-sujeito a seus efeitos discursivos.				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Sujeito e Discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Linguagem e Constituição do Sujeito				

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Carmen Lúcia Hernandes Agustini; Carla Nunes Vieira Tavares; Juliana de Castro Santana; Vilma Aparecida Gomes, João de Deus Leite (co-orientador) e Ernesto Sérgio Bertoldo, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e respostas ocorreram conforme as normas vigentes do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lucia Hernandez Agustini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ernesto Sérgio Bertoldo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2020, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida Gomes, Usuário Externo**, em 18/12/2020, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João de Deus Leite, Usuário Externo**, em 21/12/2020, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Castro Santana, Usuário Externo**, em 21/12/2020, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2447499** e o código CRC **4714A806**.

*Dedico esta tese aos meus filhos, Érick, Ana Clara e Karen por serem a luz que ilumina a minha vida.
Dedico, ainda, à comunidade surda, com o intuito de que esta pesquisa possa contribuir com os estudos surdos, de modo que tenhamos uma sociedade mais equânime.*

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de agradecer àqueles que trilharam comigo, o percurso de elaboração e de construção desta tese. Esse percurso representou o maior desafio que já enfrentei até o presente momento. Foram quase cinco anos de muita dedicação, superação e renúncias. Enfim, aqui estou. Sei que as palavras são insuficientes para expressar minha gratidão a todos que trilharam comigo esse percurso, por vezes, desafiador, contudo, lindo e gratificante. Gratificante, porque pude perceber o quanto sou amada e rodeada por pessoas especiais que me querem tão bem. Gratificante, porque este percurso acadêmico evidenciou o quanto sou forte, determinada e, ainda, reforçou a ideia de que sempre vale a pena insistir na concretização dos meus objetivos. Gratificante, porque este percurso me tornou uma pessoa melhor, mais segura de si.

Se hoje estou concretizando esse projeto pessoal é porque tive, ao meu lado, verdadeiros anjos, guerreiros que me ampararam e foram pacientes quando surgiram, nessa trilha, alguns percalços que pareciam difíceis de serem superados. Muita gratidão a todos que me acompanharam e me ajudaram chegar até aqui. Com certeza, este momento de escrita dos agradecimentos foi aquele que não conseguirei conter as lágrimas, pois é um momento muito pessoal, íntimo, que, sem preocupação com a formalidade, faço uma retomada do caminho trilhado, com a finalidade de agradecer àqueles que trilharam comigo. As lágrimas são de alegria e gratidão. Nesse sentido, passo a dedicar algumas palavras a todos que, de algum modo, contribuíram com a realização deste projeto mesmo correndo o risco de ser leviana e de não conseguir, por meio das palavras, externar minha gratidão.

Inicio agradecendo a Deus, pois nada acontece sem a sua permissão. É dele que vem a força que me fez acreditar na possibilidade de realizar mais este projeto de vida. Obrigada, Senhor por me amparar sempre. Meu verdadeiro mestre, que com sua infinita bondade sempre me carregou em seus braços, nos momentos mais difíceis, e permitiu mais esta conquista em minha vida.

Agradeço de forma muito afetuosa à minha família, de onde vem minha base, minha fortaleza. A você, minha querida mãe Olímpia, que apesar de ter pouco estudo, sempre me incentivou a estudar e mostrou o valor inestimável que o estudo traz à vida das pessoas. Ao meu pai, Hermenegildo (*in memoriam*), que apesar de nossa convivência ter sido por apenas dez anos, seu amor e seus ensinamentos foram para toda a vida toda. Você me faz tanta falta!

Aos meus irmãos Onildo (*in memoriam*), Oneida, Lázaro Antônio e Sueide, pelo forte amor que nos une; por tolerarem minha ausência e por dividirem suas vidas comigo. Amo muito vocês!

Ao meu esposo, Adeir, pela compreensão, pelo amor, pelo companheirismo; pela paciência e por assumir, sozinho, o cuidado dos nossos filhos, por tantas vezes, na minha ausência. Eu amo você!

Aos meus filhos, Érick, Ana Clara e Karen, que seguiram suas vidas na minha ausência. Quando tomei a decisão de assumir o desafio do doutorado, foi em vocês que pensei primeiro. E acreditem, calculei a idade que cada um de vocês teria no momento da defesa. Confesso que me assustei, pois minha caçula já estaria com dezesseis anos. Esse cálculo se deu com a finalidade de eu calcular o tempo da minha ausência em suas vidas e o tamanho da minha perda em relação a vocês, caso assumisse esse projeto. Entretanto, foi, também, por vocês, que tomei a decisão de encarar esse desafio, pois é com meu exemplo que pretendo que vocês compreendam a importância de estarmos sempre buscando novos conhecimentos. Perdoem-me por não estar ao lado de vocês o tempo todo. Vocês são a razão da minha vida!

Ao meu querido orientador e amigo, professor Dr. Ernesto. Obrigada pela oportunidade de tê-lo ao meu lado, caminhando comigo no mestrado, e agora, no doutorado. Obrigada por ter abraçado comigo este projeto de vida, por ter acreditado nele, e, principalmente, por oportunizar condições para realizá-lo. Você é um exemplo de professor que pretendo seguir sempre: humano, compreensivo, acolhedor e sensível à dor do outro. Para além das relações acadêmicas, temos um laço de amizade. Sinto-me muito honrada em tê-lo como meu orientador. É muita responsabilidade ser orientada por uma pessoa tão especial quanto você. Muito obrigada!

Ao meu amigo e coorientador, professor Dr. João de Deus, verdadeiro presente de Deus em minha vida. Amizade que surgiu nos tempos do mestrado e que, se depender de mim, será para a vida toda. João de Deus faz jus ao nome, ser abençoado, pessoa iluminada, exemplo de sabedoria e de humildade. Maior presente que a academia me deu. Sei que as palavras nunca serão suficientes para agradecer-lo, mas me agarrar à ilusão necessária para tentar elucidar por meio delas, o quão importante você foi, é e será no meu percurso acadêmico, profissional e pessoal. Tenho muita gratidão por tudo que fez por mim. Obrigada por compor a terceira mão na escritura desta tese, por sempre estar ao meu lado e pelos momentos (in)ensos de interlocuções. Tenho um carinho muito especial por você.

À professora Dra. Carmen Agustini, pela amizade e pelas interlocuções acadêmicas; por permanecer ao meu lado desde o mestrado; por ser prestativa, me atendendo sempre que

solicitada. Obrigada pelos momentos de lazer que compartilhamos; pela agradável companhia durante as caminhadas que fizemos juntas no parque Sabiá. Obrigada pelas disciplinas que ministrou com tanta sabedoria durante o meu percurso acadêmico. Admiro muito o ser humano que você é; professora que ama a docência e a pratica com muito amor e sabedoria. Obrigada pela amizade e pelo carinho a mim dedicados. Gratidão me define, nesse momento. Como eu gosto de você!

À professora Dra. Carla Tavares, pela atenção, amizade e pelo carinho que sempre teve comigo. Tenho grande admiração e respeito pela pessoa e pela profissional que você é. Ser humano maravilhoso, iluminado por Deus. Suas aulas me encantaram. Elas me fizeram sentir que eram dedicadas a mim. A partir delas, eu cresci e me tornei uma mãe e uma profissional melhor. Durante o meu tempo de formação, fiz todas as disciplinas ofertadas por você e até as repetiria se fosse o caso. Sua contribuição na minha formação foi inestimável. Gratidão por tudo!

Aos participantes da tese, que gentilmente, aceitaram fazer parte do processo de constituição de *corpus* da pesquisa. Vocês foram fundamentais na construção deste trabalho. Obrigada por vocês permitirem que suas histórias na educação inclusiva fizessem parte deste estudo.

Agradeço de modo especial, ao PPGEL, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, pelas condições administrativas e pedagógicas oportunizadas a mim durante o meu percurso acadêmico.

Por fim, agradeço ao GELS, Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade, pelas contribuições valiosas e pontuais que enriqueceram a minha tese. Muito grata a vocês.

Muito obrigada!

Poema do Surdo

*O teu silêncio é harmonioso.
O teu jeito expressivo é muito gostoso.
Sabes sorrir; sabes chorar.
Sabes... é claro, te expressar!
O teu falar arrepia a gente.
És falante de um sistema linguístico
Muito diferente.
Compreender a tua fala, o teu sentimento.
É muito envolvimento.
Essa língua visuo-espacial,
Quero aprender!
Nos ensina...
Teu modo de ver.
Nos ensina...
Sentir e aprender.
Nos ensina...
Saber sobre as coisas do mundo.
(Autor desconhecido)*

RESUMO

Nesta tese, voltamos o nosso olhar para a temática da educação inclusiva, considerando a realidade de duas escolas públicas de educação básica no estado de Goiás. Mais precisamente, o nosso interesse recaiu sobre o modo como aconteciam as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos matriculados nessas escolas. Dada a especificidade da educação inclusiva, acompanhamos tanto as aulas que ocorreram no espaço regular de ensino quanto aquelas que aconteceram no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como baliza para os procedimentos teórico-metodológicos, trabalhamos com o seguinte objetivo geral: problematizar o modo como os alunos surdos são significados nas e pelas práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, não perdendo de vista a relação destes com a Libras e a Língua Portuguesa, embora estejam aí implicados outros processos de significação (iconicização, digitação, entre outros). Em relação aos objetivos específicos, traçamos os seguintes: identificar os pré-construídos que acabam por ancorar a relação didático-pedagógica entre professores, alunos surdos e intérpretes; analisar os processos de significação (“sintagmatização” “sinalização”, “digitação”, “iconicização”, entre outros) que se constituem, no jogo discursivo de sala de aula, entre os ali envolvidos, buscando pensar nas tomadas de posição e em seus efeitos para o (não) acontecimento da aula em si; analisar o modo de os alunos surdos estarem em sala de aula, em termos de constituição e de formulação de sentidos, tendo em vista a prática de repetição empírica, formal e histórica dos sentidos. A pergunta de pesquisa que formulamos foi assim textualizada: Como se configuram as práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular e no AEE para os alunos surdos, dada a relação entre diferentes processos de significação de sentido que ganham materialização no jogo discursivo de sala de aula? Para tanto, trabalhamos com a seguinte hipótese de pesquisa: embora haja discursividades oficiais que significam a relação de alunos surdos, na escola regular e no AEE, fazendo-se pressupor uma identificação destes com as práticas de leitura e de escrita, hipotetizamos que, nas escolas pesquisadas, a falta de uma inscrição na Libras (que produz um efeito de apagamento e de silenciamento) acaba por engendrar a prevalência de práticas de repetição empírica e formal destes alunos com as atividades de leitura e de escrita. Sendo assim, o modo de funcionamento específico da memória, no jogo discursivo das aulas acompanhadas, acaba por rarefazer uma repetição histórica de sentidos. Teoricamente, filiamo-nos aos estudos da Análise de Discurso a partir das teorizações de Pêcheux (1969, 1975, 1983), de Courtine (1981), de Orlandi (1984, 1987, 1998, 2007, 2009, 2016, 2020) de Grigoletto (2005) e de Indursky (2011). Metodologicamente, a nossa pesquisa pautou-se a partir de um trabalho de campo em que observamos e gravamos as aulas em vídeo na sala regular durante cinco meses e, também, no AEE por um período de três meses. As análises mostraram, em termos de tomada de posição, evidências de que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelos professores e pelos intérpretes não se reverteram a favor dos alunos, não implicando a constituição destes em processos discursivos que apontassem para uma relação outra entre a Língua Portuguesa e a Libras. Outros processos de significação acabam por rarefazer essa outra relação. Com isso, na maior parte das aulas analisadas, as práticas de leitura (interpretação oral) e escrita apresentaram-se no nível da repetição empírica, em que o sentido não se historiciza, nas redes de filiação no espaço discursivo de sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez, Leitura, Escrita, Discursividades

ABSTRACT

This thesis turns its attention to the theme of inclusive education, considering the reality of two public schools of basic education in the state of Goiás, Brazil. More precisely, our interest fell on the way in which reading and writing practices in Portuguese took place for deaf students enrolled in these schools. Given the specificity of inclusive education, we followed both the classes that took place in the regular teaching classroom and those that took place in the Specialized Educational Service (AEE). As a guideline for theoretical and methodological procedures, we worked with the following general objective: to problematize the way in which deaf students are signified in and by reading and writing practices in inclusive schools. In such a process, we had in mind the relationship students kept with Libras and Portuguese. Other processes of meaning, for instance, iconicization and typing, among others, were also considered. In relation to our specific objectives, we outlined the following: to identify the pre-constructed issues that ended up anchoring the didactic-pedagogical relationship among teachers, deaf students and interpreters; to analyze the processes of signification (“syntagmatization”, “signaling”, “typing”, “iconization”, among others) that constitute the classroom discursive game. This allowed us to map the positions taken by participants and their effects for the reading and writing practices in the Portuguese class; to analyze how deaf students become meaning-makers in their process of learning how to read and write in Portuguese. Taking into account that the relationship between different processes of meaning making gain materialization in the discursive game of classroom, the research question we formulated was how reading and writing practices were configured in the regular classroom and in the AEE for deaf students. In order to answer such a question, we hypothesized that although there are official discursivities that signify the relationship of deaf students, assuming that they are automatically identified with reading and writing practices in Portuguese, the lack of inscription in Libras ends up engendering the prevalence of empirical and formal repetition practices of these students with reading and writing activities. Thus, the specific mode of memory functioning, in the discursive game of the classes followed, provokes a historical repetition of meanings. Theoretically, we joined the Discourse Analysis studies based on the theorizations of Pêcheux (1969, 1975, 1983), Courtine (1981), Orlandi (1984, 1987, 1998, 2007, 2009, 2016, 2020), Grigoletto (2005) and Indursky (2011). Our research *corpus* was constructed by observing and recording in video classes in the regular classroom for five months and, also, in the AEE For a period of three months. The analyzes showed evidences that the reading and writing practices developed by teachers and interpreters did not revert in favor of students. As a consequence, they were not able to constitute themselves in discursive processes relevant to the relationship between Portuguese and Libras. Other processes of signification ended up rarefying this other possible relationship between Portuguese and Libras. Thus, in most of the analyzed classes, the practices of reading (oral interpretation) and writing were meant to reinforce empirical repetition. As a consequence, meaning was not historicized in the classroom.

Keywords: Inclusion; deafness, reading, writing, discursivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro resumo 1 - Inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico.....	180
Quadro resumo 2 - Inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico.....	202
Quadro resumo 3 - Inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico	213
Quadro resumo 4 - Inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico.....	236

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo do uso da datilologia como recurso para se expressar em Libras.....	79
Figura 2: Imagens com os sinais de “mamãe” e de “menina” em Libras.....	221
Figura 3: Imagens com os sinais de “vida” e de “filhos” em Libras.....	223

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DISCURSIVIDADES SOBRE A SURDEZ E SUAS FORMULAÇÕES NO CAMPO DE ESTUDOS SOBRE OS SURDOS.....	23
1.1.1 Revisitando a História da Educação de Surdos	25
1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	34
1.3 IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DE LINGUAGEM PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS	39
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EFEITO-PERCURSO NA AD: DAS INQUIETAÇÕES AOS DESDOBRAMENTOS.....	45
2.1 EFEITO-TRILHA SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS	47
3 A PESQUISA E SUA METODOLOGIA	70
3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE MATERIAL	73
3.1.1 <i>Datilologia</i>	75
3.2 PROCEDIMENTOS DE COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	77
3.3 <i>CENÁRIO DA PESQUISA: ENFOQUE SOBRE AS DUAS ESCOLAS PESQUISADAS</i>	79
3.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
3.4.1 <i>Os alunos surdos</i>	84
3.4.1.1 O aluno Lucas.....	85
3.4.1.1.1.A entrevista realizada com o aluno Lucas.....	87
3.4.1.2 O aluno Humberto.....	99
3.4.1.2.1 A entrevista realizada com o aluno Humberto.....	102
3.4.1.3. A aluna Sandra.....	110
3.4.1.3.1 A entrevista realizada com a aluna Sandra.....	111
3.4.2 <i>Os intérpretes</i>	116
3.4.2.1 A intérprete Fátima.....	116
3.4.2.1.1 A entrevista realizada com Fátima.....	117
3.4.2.2 A intérprete Ana.....	122

3.4.2.1.1 A entrevista realizada com Ana.....	122
3.4.3 Os professores	1328
3.4.3.1 A professora Paula.....	128
3.4.3.1.1.A entrevista realizada com Paula.....	129
3.4.3.2 O professor Fernando.....	133
3.4.3.2.1 A entrevista realizada com Fernando.....	133
3.5 CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS	139
3.5.1 <i>As aulas observadas na sala regular na escola A.....</i>	140
3.5.2 <i>As aulas observadas na sala de aula na escola B.....</i>	141
3.5.3 <i>As aulas observadas no AEE da escola A.....</i>	142
3.5.4 <i>As aulas observadas no AEE da escola B.....</i>	144
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	145
4 O JOGO DISCURSIVO DA SALA DE AULA E AS TOMADAS DE POSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	149
4.1 A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR	149
4.2 AULAS DE LEITURA (INTERPRETAÇÃO ORAL) E DE ESCRITA COM O ALUNO LUCAS NA SALA DE AULA REGULAR	150
4.3 AULA DE LEITURA COM OS ALUNOS HUMBERTO E SANDRA NA SALA REGULAR.....	180
4.4 AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA) COM O ALUNO HUMBERTO NA SALA REGULAR.....	193
4.5 AULAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE	202
4.6 AULA DE LEITURA E DE ESCRITA NO AEE COM O ALUNO LUCAS	203
4.7 AULA DE LEITURA E DE ESCRITA NO AEE COM OS ALUNOS HUMBERTO E SANDRA	212
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICE:.....	
ANEXOS.....	

1 INTRODUÇÃO

Desde o início de nossa experiência profissional, na educação pública, há 25 anos como professora, as questões relativas à educação de surdos têm nos provocado inquietações e indagações. Isto porque o espaço de sala de aula regular tem se mostrado um espaço de conflito e tensão, no que concerne à escolarização dos alunos surdos. Estes, em sua maioria, concluem a educação básica sem serem alfabetizados em Língua Portuguesa. Nesse sentido, em muitos momentos, é possível notar que a inclusão de alunos surdos, na escola regular, está mais para a ordem de um mero cumprimento de exigências legais, isto é, de uma agenda pedagógica, do que para a sua função de escolarização.

Por esse viés, para pensarmos a respeito da educação de surdos, não podemos perder de vista que eles estão inscritos em filiações sócio-históricas diferentes, ou seja, é preciso considerar a complexidade de eles estarem entre discursividades de duas línguas¹ diferentes. Desse modo, torna-se necessário voltarmos o nosso olhar para a heterogeneidade que constitui a relação desses alunos na instância discursiva de sala de aula regular.

Nesse sentido, compreendemos ser relevante tecermos uma discussão que se distancia da perspectiva dos estudos realizados pela literatura especializada da surdez, que, em muitos momentos, consideram a Libras como uma língua para sanar a deficiência do aluno surdo. Além disso, esses estudos idealizam que a relação dos envolvidos na educação desses alunos com a Libras é pressuposta. Em decorrência, a identificação dos surdos com a Libras dar-se-ia de modo homogêneo e bem-sucedido para todos.

Nessa medida, filiados à perspectiva discursiva, não coadunamos com esse tipo de concepção. Isso porque tomamos partido pelo estatuto de sujeito concebido no âmbito dessa perspectiva. Ou seja: consideramos que as identificações não ocorrem de modo homogêneo, uma vez que cada sujeito é constituído e marcado por efeitos de uma historicidade, conforme mostraremos no capítulo 1 desta tese. Para tanto, precisamos considerar a heterogeneidade em que cada um se constitui: alguns são filhos de pais surdos, outros são filhos de pais ouvintes. Logo, as condições sócio-históricas e ideológicas são da ordem de uma diferença. Desse modo, a concepção de surdo e de surdez não é consensual entre os envolvidos. Pelo contrário, mostra-se contraditória e conflituosa.

É a partir dessa heterogeneidade de constituição dos alunos surdos que surge o nosso interesse por essa temática e, ainda, pelo nosso percurso como pesquisadora na área dos Estudos

¹ O conceito de língua de que tratamos aqui é o de língua-idioma, portanto trata-se da Libras e da Língua Portuguesa.

Linguísticos com enfoque na educação linguística de alunos surdos. Logo, é na busca por respostas que nos propomos a investigar as práticas de leitura e de escrita dos alunos surdos na sala de aula regular inclusiva. Pensamos que é no espaço de sala de aula, dadas as relações que ali se materializam, que está o nosso foco nesta tese. Mais precisamente, estamos interessados no modo (e em seus efeitos) como os envolvidos significam o aluno surdo e a surdez, não perdendo de vista que essa significação é fruto de processos discursivos que se dão na e pela história da surdez.

Há estudos que produziram diferentes discursividades sobre a surdez, significando o surdo de modo específico, o que não deixou de produzir efeitos para a relação do aluno surdo com a sua escolarização. Construiu-se a perspectiva da surdez como patologia, ou seja, a surdez foi concebida como deficiência. Construiu-se, também, a surdez pelo viés sócio-antropológico, a qual postula a diferença linguística e cultural do surdo.

Por esse prisma, é preciso considerar que, no Brasil, há todo um aparato, em termos de legislação, normatizando a questão da educação inclusiva. Defende-se a perspectiva de que as crianças devem aprender juntas, independentemente de sua condição (SALAMANCA, 1994). Entretanto, quando se trata de pensar, nos efeitos dessa legislação na escola, notadamente na sala de aula, destacamos que a educação inclusiva esbarra nos desafios oriundos de certas discursividades postuladas pela legislação que podem marcar as tomadas de posição dos ali envolvidos. De modo específico, neste trabalho, o nosso interesse se constitui em observarmos como ocorrem as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos na escola regular, a partir das tomadas de posição dos envolvidos nessa educação. Desse modo, vamos considerar a filiação sócio-histórica e ideológica que constitui cada sujeito e nos efeitos produzidos pelos pré-construídos sobre o surdo e sobre a surdez nas relações pedagógicas enfocadas nessa educação.

Inicialmente, temos observado que a maioria dos professores, nos variados casos, não sabem a Língua Brasileira de Sinais² (Libras) nem produzem movimentos de filiação a outras discursividades, no sentido de adaptação da metodologia da aula, tendo em vista esse público específico. Por exemplo, o aluno surdo demanda uma abordagem pedagógica pautada em uma linguagem visuo-espacial, não necessariamente contemplada nas aulas de Língua portuguesa.

Em segundo lugar, outro aspecto sobre essa questão é o fato de que os intérpretes não estão, suficientemente, constituídos na Libras, a ponto de possibilitar a mediação entre alunos

² Diversos estudos realizados na literatura especializada na área da surdez apontam que os professores da escola regular não possuem imersão na Libras, o que dificulta o processo de ensino da leitura e da escrita do aluno surdo, a saber: Penha (2014); Quadros (2006); Góes (1996).

surdos, saberes e professores na sala de aula. Essa não constituição acaba apontando para um modo específico de funcionamento da memória discursiva na instância discursiva da aula. Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que o aluno surdo, por sua vez, também não se mostra constituído na Libras. A depender da trajetória de filiação de sentidos do aluno surdo, essa não constituição toma diferentes nuanças.

Se considerarmos essa realidade, sumarizada anteriormente, podemos pensar, teoricamente, que, para além de certo imaginário que essa legislação engendra, há uma realidade que se apresenta ao cotidiano da escola, expondo a questão da educação inclusiva a uma contradição, a uma tensão. No caso desta tese, interessou-nos ir a campo, isto é, à sala de aula para mostrar como essa realidade se constitui; mais precisamente, como se estabelece a relação do aluno surdo com os saberes postos em jogo nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, vamos pensar essa relação a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita. Vamos pensar de que modo se constitui a relação do aluno surdo com a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, dada a mediação pela Libras, levando em consideração o modo como os envolvidos nesse processo de escolarização são interpelados, a partir do lugar discursivo que ocupam no espaço de sala de aula regular e, também, no AEE.

Nessa perspectiva, coadunamos a ideia de que a leitura e a escrita representam uma das maiores preocupações para os profissionais que lidam com a educação de surdos, pois, apesar de haver muitas pesquisas que tematizam que a surdez por si só não acarreta problemas cognitivos aos surdos, ainda há aqueles que atribuem à surdez as dificuldades na compreensão do texto e da produção escrita desses alunos.

A esse respeito, acreditamos que a maioria dos resultados não satisfatórios, no que diz respeito à leitura e à escrita, referem-se à falta de uma inscrição na Libras e, também, na Língua Portuguesa (repertório linguístico) por parte dos envolvidos. Além disso, apostamos na perspectiva de que a própria concepção de surdez e de surdo constituída na e pela história acaba produzindo efeitos para o modo como as relações entre os envolvidos no processo de escolarização se materializam na instância discursiva da aula. Essas relações materializadas dimensionam um modo específico de a memória discursiva funcionar na relação entre alunos surdos e as práticas de leitura e de escrita.

Ressaltamos que, nesta tese, interessou-nos analisar a realidade escolar de alunos surdos, filhos de pais ouvintes. Isso porque, além de eles representarem a maioria³ da população

³ Alguns estudos da literatura especializada na surdez que tematizam sobre a população de surdos filhos de pais ouvintes ser maior que a população de surdos filhos de pais surdos: Quadros (2005); Pereira (2014); Santana

dos alunos surdos, acreditamos que esses alunos possuem maiores dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita do que os alunos surdos filhos de pais surdos. O que ocorre é que, na maioria das vezes, eles não possuem uma língua (com)partilhada com a família. O aluno surdo e sua família não possuem a mesma modalidade de língua. Já os alunos surdos contemplados nesse segundo caso interagem por meio da modalidade visuo-espacial; sua família interage por meio da modalidade oral-auditiva. Desse modo, faltam ao aluno surdo de pais ouvintes trajetórias de filiação de sentido na língua de sinais que lhes possibilitasse nela se constituir.

Sendo assim, quando entram na escola, quase todos os alunos surdos, filhos de pais ouvintes, não dispõem de uma língua com a qual possam iniciar seu processo de escolarização. Aventamos dizer que, em sua maioria, esses alunos, ao chegarem à escola, estão desprovidos de alguma língua formal pela qual eles possam “contar-se e serem contados” por ela (TAVARES, 2010). Isto é, por não (com)partilharem a mesma língua com seus familiares, apresentam apenas uma linguagem rudimentar, constituída por gestos caseiros que estes utilizam para se relacionar. Ou seja, não são usuários da Libras, supostamente, sua primeira língua e não conhecem a Língua Portuguesa, sua segunda língua.

Essa realidade desses alunos surdos, de certo modo, pode apresentar-se como desafio para o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula. Todavia, se o aluno surdo não é constituído por processos de identificação com a sua primeira língua, a Libras, um questionamento é passível de ser feito: qual língua-idioma será tomada como base para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, sua segunda língua? Essa questão será discutida quando da análise do nosso corpus.

Sendo assim, podemos dizer que a Libras possui uma função fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Ela não serve apenas para uma transferência de conhecimentos. Ela cumpre um papel de mediação que pode marcar a diferença na educação de surdos ao colocá-los na relação com outros saberes advindos, no caso, pela Língua Portuguesa.

Com base no que vimos considerando até este ponto, propomo-nos a problematizar o modo como se configuram as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos em duas escolas municipais regulares do estado de Goiás. É preciso dizer que a problematização das práticas de leitura e de escrita de alunos surdos não é preocupação recente. Segundo Karnopp e Pereira (2004), em sua maioria, os surdos, embora consigam decodificar

(2007), entre outros. Esses autores teorizam que a maior parte da população de surdos são filhos de pais ouvintes. Alguns deles, inclusive, apontam que a porcentagem de mais de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes.

os sinais gráficos, apresentam dificuldades para entender o que leem. Essa realidade está vinculada às concepções de leitura e de escrita que permeiam as escolas, bem como pelo pouco ou nenhum conhecimento em Língua Portuguesa que a maioria dos alunos surdos apresentam, quando chegam à escola.

Dito isso, esta tese tem por objetivo geral: Problematizar o modo como os alunos surdos são significados nas e pelas práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, não perdendo de vista a relação destes com a Libras e a Língua Portuguesa, embora estejam aí implicados outros processos de significação (iconicização, digitação, entre outros). Em relação aos objetivos específicos, traçamos os seguintes: identificar os pré-construídos que acabam por ancorar a relação didático-pedagógica entre professores, alunos surdos e intérpretes; analisar os processos de significação (“sintagmatização” “sinalização”, “digitação”, “iconicização”, entre outros) que se constituem, na instância discursiva de sala de aula, entre os ali envolvidos, buscando pensar nas tomadas de posição e em seus efeitos para o (não) acontecimento da aula em si; analisar o modo de os alunos surdos estarem em sala de aula, em termos de constituição e de formulação de sentidos, tendo em vista a prática de repetição empírica,⁴ formal e histórica dos sentidos.

Pensar a questão das práticas de leitura e de escrita de alunos surdos convoca dimensionar, por um lado, a própria relação entre Libras e Língua Portuguesa, como línguas em relação discursiva, e, por outro, a própria tomada de posição que cada envolvido mantém com essas línguas. No caso do aluno surdo, como já destacamos, a relação entre ele e a Libras não é, muitas vezes, de percursos de constituição. Essa realidade acaba por afetar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Diante disso, o nosso trabalho de pesquisa foi conduzido a partir da seguinte questão de pesquisa: Como se configuram as práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular e no AEE para os alunos surdos, dada a relação entre diferentes processos de significação de sentido que ganham materialização no jogo discursivo de sala de aula?

Se a relação entre professor-saber-aluno surdo, mediada pelo intérprete, não é pressuposta e, sim, (re)construída só depois em sala de aula, e se considerarmos a especificidade dos alunos surdos de que trataremos, cabe levantar a seguinte hipótese de pesquisa: embora haja

⁴ Os tipos de repetição conforme teorizados por Orlandi (2020) concernem à possibilidade de deslocamento do sujeito (ou não) no jogo discursivo de sala de aula, isto é, o sujeito tem a possibilidade de inscrever o seu dizer no nível da constituição dos sentidos produzindo deslocamentos (repetição histórica), mas também há a possibilidade de ele permanecer no nível da formulação, ou seja, de não conseguir inscrever seu discurso na história, e portanto, não produzir sentido (repetição empírica e formal). Os referidos conceitos serão discutidos detalhadamente no capítulo teórico.

discursividades oficiais que significam a relação de alunos surdos, na escola regular e no AEE, fazendo-se pressupor uma identificação destes com as práticas de leitura e de escrita, hipotetizamos que, nas escolas pesquisadas, a falta de uma inscrição na Libras (que produz um efeito de apagamento e de silenciamento) acaba por engendrar a prevalência de práticas de repetição empírica e formal destes alunos com as atividades de leitura e de escrita.

Estamos considerando que a relação entre Libras e Língua Portuguesa pode ser concebida pela perspectiva de errância entre elas. Entendemos que, dada a relação do sujeito com a língua, há pontos de impasse, de não-relação entre elas. Isso porque, enquanto a Língua Portuguesa está para a dimensão oral-auditiva, a Libras está para a dimensão visuo-espacial. Cabe destacar que, como os alunos participantes da pesquisa parecem não se constituir pela Libras, esses pontos de impasse podem ganhar uma prevalência na instância discursiva da aula.

Além disso, consideramos que há errância, também, a partir do lugar discursivo entre: professor-saber-aluno surdo-intérprete, no qual parece haver deslocamentos das funções. O intérprete, em muitos momentos, acaba assumindo a posição discursiva do professor e, portanto, é desse lugar discursivo que se constitui suas tomadas de posição no ensino desses alunos.

Embora haja uma série de estudos⁵ que referendam o modo como a educação inclusiva tem ocorrido no campo da surdez, a presente pesquisa mostra-se relevante, uma vez que, ao contrário dessas que se comprometem com a perspectiva homogênea da questão, vislumbramos a heterogeneidade da prática inclusiva, considerando a relação entre sujeito e linguagem como sócio-histórica e ideologicamente constituída. Desse modo, esta pesquisa se justifica exatamente pelo enfoque a ser dado ao modo como cada participante experiencia a educação inclusiva no campo da surdez.

Esta tese está ancorada na perspectiva discursiva de base pecheutiana, pois partimos da concepção de que, em relação à educação inclusiva, há certos sentidos que circulam socialmente e que dão lugares imaginários a ela. Certos dizeres sobre a educação inclusiva, como os que constituem as leis, encerram certas discursividades, a ponto de imprimir a ela certa consistência (imaginária). Portanto, esses dizeres portam uma memória, os quais, quando são ditos por profissionais da área da inclusão, são passíveis de uma (re)atualização, assegurando uma diferença de sentido ou não. Dependendo do modo como essa (re)atualização ocorre, na

⁵ No capítulo 1 desta tese, mobilizamos algumas teorizações produzidas no âmbito deste campo de estudo. A nossa incursão, nesse campo, tem como chave de leitura a perspectiva das discursividades que dimensionam o modo específico de a memória discursiva funcionar.

instância discursiva da aula pode haver a constituição de um acontecimento discursivo, nos termos estabelecidos por Pêcheux (1983).

Para tanto, vamos mostrar o efeito-trilha, ou seja, os caminhos teóricos percorridos por nós que nos serviram de aporte para ressignificar o nosso olhar sobre a educação de surdos, permitindo-nos interrogar certas práticas discursivas no que concerne às aulas de leitura e de escrita para os alunos enfocados nesta tese.

Ainda ancorados na perspectiva discursiva, vamos poder problematizar a ideia de que, para além do imaginário sobre a inclusão, os envolvidos nela são convocados a produzir tomadas de posição. Essas tomadas de posição estão pautadas nas identificações que lhes constituem com as línguas em funcionamento e com as concepções de surdez e de surdo.

Para desenvolver e compor a nossa tese, além desta introdução e das considerações finais, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma incursão na história da educação dos surdos e tecemos algumas discussões sobre as discursividades historicizadas sobre a surdez e sobre o surdo. O nosso intuito foi o de problematizar, pela via do discurso, a relação de homogeneização a que o surdo e a Libras têm sido concebidos historicamente pelos estudos realizados na literatura especializada sobre a educação de surdos. Desse modo, marcamos o nosso afastamento em relação à homogeneização e apontamos alguns efeitos para a relação dos alunos surdos com as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico mobilizado para sustentar, teoricamente, as discussões que apresentamos no desenvolvimento desta tese. Dada a nossa inscrição na Análise de Discurso, particularizamos alguns trabalhos dos seguintes autores como baliza para o nosso efeito-percurso: Pêcheux (1969, 1975, 1983), Courtine (1981), Orlandi (1984, 1987, 1998, 2007, 2009, 2016, 2020), Indursky (2011) e Grigoletto (2005). Para tanto, discorreremos sobre os seguintes conceitos: interdiscurso, memória discursiva, pré-construído, intradiscurso, lugar social e lugar discursivo, formação discursiva, silenciamento, reversibilidade, tipos de repetição: empírica, formal e histórica, processos de significação, tomadas de posição, nível de formulação e nível de constituição, acontecimento discursivo, repertório linguístico, entre outros. Cabe ressaltar que esses conceitos integram uma rede teórica, e o modo como abordamos está em função de um efeito didático de exposição.

No terceiro capítulo, ocupamo-nos do percurso metodológico que trilhamos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O referido capítulo está estruturado com base nas seguintes seções: (1) cenário da pesquisa, (2) seleção e caracterização dos participantes da pesquisa, (3)

caracterização das aulas observadas, (4) procedimentos de coleta de material e (5) procedimentos de análise.

No quarto capítulo, constituímos as análises, tomando por base as transcrições recortadas das aulas observadas e gravadas nos dois espaços discursivos, a saber: sala de aula regular e AEE. Essas transcrições foram apresentadas, neste capítulo, no formato de recortes discursivos (RD). O nosso propósito, como já destacamos anteriormente, foi o de problematizar o modo como acontecem as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos enfocados na pesquisa, a partir da relação de identificação deles com a Libras e com a Língua Portuguesa. Buscando dimensionar o dispositivo teórico e o dispositivo analítico, apresentamos quadros-resumo ao final de blocos de análises. Os blocos de análise são: (1) aulas de leitura e de escrita com o aluno Lucas, (2) aulas de leitura e de escrita com os alunos Humberto e Sandra, os quais dimensionam o espaço discurso da sala regular; (3) aula de leitura e de escrita com o aluno Lucas, (4) aula de leitura e de escrita com os alunos Humberto e Sandra, os quais dão a perceber o jogo discursivo no AEE.

1.1 DISCURSIVIDADES SOBRE A SURDEZ E SUAS FORMULAÇÕES NO CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE OS SURDOS

Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez (VYGOTSKY, 1989).

Neste capítulo, vamos nos ocupar de uma historicização acerca dos estudos sobre a surdez, tendo o seguinte mote para a nossa discussão e problematização: os estudos formulados pela literatura especializada acerca da referida temática, por estarem comprometidos com a discursividade que significa a Libras como uma língua reparadora, isto é, como aquela que busca sanar a “deficiência”, partem de uma relação idealizadora com a Libras e pressuposta entre os envolvidos na educação inclusiva (professor, intérprete, aluno surdo, família, etc.). A partir dessa perspectiva, tais estudos deixam flagrar que as relações de identificação com a Libras dar-se-iam de modo homogêneo, pacífico, no sentido de ser plena e bem-sucedida.

Como analista de discurso, não corroboramos com esse tipo de concepção. Isso porque, a nosso ver, tal concepção não leva em conta o sujeito e a sua historicidade. Quando consideramos o sujeito, não é possível pensar em uma relação idealizadora e pressuposta, uma vez que as identificações não ocorrem de modo homogêneo, conforme veremos na própria história da educação de surdos. Se assim o fosse, todos os surdos se identificariam do mesmo modo com a Libras. Não é esse tipo de identificação que ocorre, conforme já mostramos em outros momentos (GONDIM, 2011), e iremos analisar e problematizar nesta tese. Há surdos que se identificam com a língua oral, outros com a Libras, dado que essas identificações são possíveis dado o processo de constituição histórica que as produzem.

É preciso considerar, portanto, as condições socio-históricas e ideológicas em que cada um se constitui. No caso dos surdos, para dizermos dos que enfocamos nesta tese, há alguns que são filhos de pais surdos e outros que são filhos de pais ouvintes. Logo, não é possível pensar que, constituídos de condições sócio-históricas e ideológicas diferentes, a relação desses alunos surdos com a Libras fosse do mesmo modo.

Nessa perspectiva, para discutir e problematizar o modo como a surdez tem sido concebida nos diferentes períodos históricos até os dias atuais, produzimos uma incursão pela literatura especializada sobre a referida temática. O nosso propósito, por um lado, é o de circunstanciar algumas formulações sobre os estudos surdos que já foram produzidas, apresentando pontos que consideramos cruciais formulados ao longo da história sobre a surdez.

E, por outro, pretendemos ir além, analisando e problematizando, discursivamente, em termos de constituição e de formulação de sentido, se o modo como a surdez tem sido significada pelos estudos surdos abre horizontes para (re)pensarmos sobre a (im)possibilidade de efeitos nas práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa na escola regular para os alunos surdos, foco dessa pesquisa. Concebemos que esses estudos, até pelo imaginário que os constitui, acabam engendrando implicações para a escola e sua relação com a inclusão.

Cabe ressaltar, contudo, que a concepção de surdez não é ponto consensual entre os envolvidos, ou seja, entre os surdos, seus familiares, a escola e os pesquisadores especializados na área. Pelo contrário, tem sido objeto de contradição, de conflito e de tensão. Isso porque a surdez tem sido discutida e pensada, historicamente, pela perspectiva do ouvinte. Essa perspectiva explica as tentativas de normalizar o surdo, de torná-lo ouvinte; conseqüentemente, a Libras é significada como o meio de se sanar a “deficiência”. Ela, em muitos estudos, não é abordada em uma perspectiva pedagógica, mas, sim, terapêutica.

Nesse sentido, cabe destacar que a surdez não foi discutida apenas pelo modelo clínico, o qual a considera uma patologia e, portanto, uma deficiência que precisa ser tratada; foi discutida, também, pela vertente socioantropológica, que concebe a surdez e o surdo a partir de sua diferença linguística e cultural.

Nesse sentido, ressaltamos que o retorno à literatura especializada da surdez tornou-se relevante, em nossa tese, assim como também ocorreu em nossa dissertação de mestrado (GONDIM, 2011), mais em função de (re)visitarmos algumas formulações e discursividades até então produzidas e constituídas sobre a surdez, do que de nos filiarmos, teoricamente, a ela. Isso porque, no caso da nossa tese, acreditamos que as formulações e discursivizações já produzidas sobre a surdez poderão, de alguma forma, ajudar-nos a compreender o porquê de as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos acontecerem do modo como acontecem e não de outro, como mostraremos mais adiante.

Desse modo, pautados em nossa filiação teórica, podemos pensar que os envolvidos na educação de surdos (professores, intérpretes, alunos surdos e família) são atravessados por uma memória discursiva, a partir de mecanismos imaginários que apontam para uma estabilização de sentidos que acabam por afetar as práticas de leitura e de escrita para alunos surdos na escola regular.

Sendo assim, para tecermos as nossas discussões, reportamo-nos aos trabalhos de Skliar (1998, 2005), de Solomon Andrew (2013), de Guarinello (2007), de Mazzota (1996), de Pereira (2011), de Dallan (2013), de Thoma & Corcini (2006) para discorrermos sobre os estudos concernentes à surdez e à educação de surdos, já historicizadas, pela literatura especializada.

Além disso, neste capítulo, faremos alguns apontamentos sobre cultura, identidade surda e da aquisição da Libras.

Com o intuito de problematizarmos a temática em cena, valemo-nos dos conceitos de memória discursiva e de interdiscurso teorizados por Pêcheux⁶ (1983). Esses conceitos auxiliam-nos a dimensionar e a pensar até que ponto a Libras ainda é uma língua significada como instrumento para corrigir a “deficiência” do surdo de modo terapêutico e não pedagógico.

1.1.1 Revisitando a História da Educação de Surdos

Nesta seção, vamos tecer algumas considerações acerca da educação de surdos a partir da literatura especializada em surdez. Contudo, não pretendemos exaurir detalhadamente a temática.

É possível perceber, ao longo da história da educação de surdos, que eles “foram colocados em vários lugares sociais” (DALLAN, 2013, p. 69) e discursivizados de diversas formas. Desse modo, para efeitos de didatização, abordamos a história da educação de surdos em três períodos específicos: Idade Antiga, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

No período que corresponde da Idade Antiga à Idade Média, o sentido produzido sobre o surdo e a surdez, conforme os autores: Mazzota (1996), Pereira (2011), Guarinello (2007), dentre outros, é o de pessoa inválida, incapaz, deficiente, pessoas castigadas pelos deuses, enfeitadas e, portanto, eram mortos ou abandonados.

Na esteira de Guarinello (2007), é possível destacar que Aristóteles (384 – 322 a.C) acreditava que os surdos não eram seres humanos por não possuírem uma linguagem oral e não ouvirem. Isso porque, para ele, “a linguagem era o que dava a condição de humano para o indivíduo”. (MOURA, 2000, p. 16). Nesse sentido, a falta de audição e de linguagem oral, além de produzir o sentido de não humano, também caracterizava a incapacidade de aprender e de desenvolver, intelectualmente, dos surdos.

Conforme as formulações de Guarinello (2007), tanto os gregos quanto os romanos também não acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos surdos. Ainda segundo o pensamento da autora, para os gregos, a capacidade de pensar estava relacionada à linguagem

⁶ Os conceitos de memória discursiva e de interdiscurso nos auxiliarão a compreender as discursivizações historicizadas sobre a surdez e o surdo na história de sua educação. Isso porque a memória discursiva nos remete a essas discursividades já ditas e esquecidas que se (re)atualizam no fio do dizer dos envolvidos no processo de educação inclusiva, ressignificando os discursos já ditos na atualidade. A memória discursiva é a possibilidade de materializar essas discursividades, uma vez que o interdiscurso ancora todas as discursividades já produzidas; no entanto, há de se dizer que ele é irrepresentável. Cabe destacar que estes conceitos serão aprofundados no capítulo teórico.

oral. Desse modo, uma vez que tais capacidades eram interditas ao surdo, ele era considerado pelos gregos como ser irracional. Para os romanos, segundo as teorizações de Guarinello (2007, p. 20), “os surdos romanos não podiam fazer testamento e precisavam de um curador para todos os seus negócios”.

Dadas as referidas historicizações acerca da educação de surdos nesse primeiro período, podemos perceber que as discursividades que circulavam e os sentidos produzidos e estabilizados pela sociedade naquele momento histórico estavam sustentados no aniquilamento do surdo, na sua condição humana, momento em que a educação era negada ao surdo.

Dessa forma, a surdez era considerada como algo muito negativo pelos ouvintes, e, já nesse período, todas as decisões sobre o destino das pessoas surdas eram tomadas pelos ouvintes. Como por exemplo: os surdos eram proibidos de receberem a comunhão, na tradição católica, porque eram incapazes de confessar seus pecados; havia decretos religiosos contra o casamento de duas pessoas surdas, sendo só permitido o casamento para aqueles que recebiam a anuência do Papa. Existiam, ainda, leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e, enfim, de exercer todos os direitos como cidadãos.

Os gregos e os romanos eram constituídos por um imaginário de que a fala era a única forma de linguagem, e, desse modo, como os surdos não possuíam esse tipo de linguagem, eram impossibilitados de receber instrução. É inegável que, para desenvolver o pensamento, é preciso que se tenha algum tipo de linguagem, pois, é a linguagem, em suas diversas manifestações, seja ela oral, seja ela de sinais, que fornece o *input* necessário para o desenvolvimento do pensamento.

Enfim, conforme já discutimos em nossa pesquisa de mestrado (GONDIM, 2011, p. 48), “a crença de que o surdo era uma pessoa incapaz de receber instrução permaneceu até o século XV e só a partir do século XVI, já na Idade Moderna, há alusões de que o surdo pudesse aprender”.

O conceito de que o surdo não poderia ser ensinado foi abolido só na Idade Moderna, que corresponde ao segundo momento de nossa abordagem. Conforme ponderaram Thoma & Corcini (2006), foi o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1578) quem fez as primeiras tentativas de educar os surdos e afirmou que eles podiam e deveriam ser ensinados. Cabe destacar que Girolamo Cardano tinha um filho surdo, e, por isso, o seu interesse na educação de surdos.

A partir das afirmações de Girolamo, surgiram vários outros educadores que se ocuparam de ensinar os surdos. Dentre eles, destacamos D. Pedro Ponce Leon (1520-1584), monge beneditino espanhol, “considerado o primeiro professor de surdos na história”.

(GUARINELLO, 2007, p. 21). De posse do conhecimento de que os surdos poderiam aprender, as famílias nobres contratavam tutores para ensinar seus filhos surdos. O método de ensino era a oralização, ou seja, os surdos deveriam aprender a falar, a ler, a escrever e a rezar por esse método. Isso para que eles tivessem o direito de exercer sua cidadania e “pudessem ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esse direito” (GUARINELLO, 2007, p.21).

Como podemos perceber, nesse período, a concepção de surdez é a de deficiente, pessoa que possui uma patologia e, portanto, havia a necessidade de reabilitação, de torná-los “normais”, para só, então, permitir-lhes o exercício de cidadania. Podemos perceber a exclusão dos surdos, uma vez que a oportunidade de receber instrução não era disponibilizada a todos os surdos, mas, sim, para os surdos filhos da nobreza com finalidades políticas e sociais específicas. Isso porque a capacidade de falar representava o seu reconhecimento como cidadão.

A partir dessas considerações, podemos notar que o método de ensino pautado no oralismo começa a ser implantado nesse momento histórico, e que, de certa forma, permanece até a atualidade, conforme veremos posteriormente. Contudo, esse período é marcado por embates metodológicos sobre a utilização da língua a ser utilizada para educar os surdos. Isso porque, conforme as teorizações de Pereira (2011),

três homens, conhecidos entre si, fundaram escolas para surdos em diferentes países da Europa. As crianças surdas passaram a ser escolarizadas em vez de individualmente, como antes. A educação formal tem, então, seu início com três diferentes princípios e propostas no que diz respeito à língua usada (PEREIRA, 2011, p. 8),

Um desses homens mencionados por Pereira (2011) foi o Abade francês L’Epée que, segundo as considerações da referida autora, foi o fundador da primeira escola para surdos no mundo; ele utilizava a língua de sinais francesa para instruir os surdos. Cabe destacar que L’Epée foi o primeiro a reconhecer a língua de sinais, como língua, e a mostrar que, mesmo interditados pela fala, os surdos eram seres humanos e que eram capazes de aprender.

Além disso, L’Epée acreditava que todos os surdos, independentemente de classe social, deveriam receber instrução, por isso, “ele passou a educação do surdo de individual para coletiva, não mais privilegiando os aristocratas” (PEREIRA, 2011, p.8) como ocorria anteriormente.

Conforme destacamos em nossa pesquisa de mestrado (GONDIM, 2011, p. 49), “L’Epée criou os ‘Sinais Metódicos’, que eram uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada e, com isso, houve um grande aumento de sinais, possibilitando sinalizar

qualquer texto escrito [...]”. E, dado o êxito de sua metodologia, os surdos aprenderam a ler e a escrever.

Com base nos referidos apontamentos, compreendemos, por um lado, que L’Epée teve grande contribuição para com os estudos surdos ao reconhecer que estes possuem potencial e têm uma língua própria. Por outro lado, Thomas Braidwood, na Inglaterra, e Samuel Heinicke, na Alemanha, opuseram-se à metodologia de ensino cunhada por L’Epée, ou seja, estes educadores privilegiaram a língua oral em seus ensinamentos. Eles acreditaram que a língua oral era a ideal para os surdos e, sendo assim, eles recusaram ensinar em língua de sinais.

Para ensinar os surdos, Braidwood utilizava o alfabeto digital; ele utilizava-se da língua escrita para depois trabalhar a pronúncia das palavras. Ou seja, a língua escrita era um instrumento para a oralização. Na mesma perspectiva, Samuel Heinicke, considerado o fundador da primeira escola oralista, acreditava que a fala era a única ferramenta eficaz na educação de surdos. Para ele, a única maneira de inserção do surdo na sociedade ouvinte seria ensinando-o a falar.

A partir das discursivizações acerca da historicização da educação dos surdos nesse período, podemos compreender que foi, a partir desse momento, que surgiram os embates quanto à eficácia dos métodos de ensino oralista ou da língua de sinais e que perduram até os dias atuais.

Cabe destacar que o século XVIII foi considerado, no âmbito da literatura especializada em surdez, como o período mais produtivo da educação de surdos na perspectiva do ensino a partir da língua de sinais. Conforme podemos perceber a partir das ponderações de Guarinello (2007, p. 25), por um lado, “além do aumento de escolas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos.” Por outro lado, a partir da concepção oralista, começa-se a delinear a submissão coletiva dos surdos à língua do ouvinte, isto é, à língua falada.

Cabe destacar que os métodos de educação para os surdos não eram restritos apenas aos educadores. Na história da educação de surdos, sempre houve a interferência da medicina em seu processo educacional. No século XIX, conforme as ponderações de Pereira (2011, p. 9), “o oralismo foi dominando as escolas para surdos”. Os defensores do oralismo concebiam a surdez como deficiência incurável, e, por esse entendimento, os surdos deveriam aprender a falar para se tornarem normais. Na área da medicina, surgiram avanços tecnológicos, com o objetivo de curar a surdez, por meio terapêutico, e, assim, facilitar a aprendizagem da fala para o surdo.

Nesse contexto, surgem vários educadores que investigaram a língua oral, como meio de educar o surdo, opondo-se, desse modo, à língua de sinais. Destacamos que, conforme Guarinello (2007), Alexander Graham Bell, tido como o gênio da tecnologia, foi considerado o

defensor de maior relevância do oralismo exercendo grande representatividade no Congresso de Milão, em 1880, na Itália. Para ele, a surdez era uma doença que, mesmo não tendo cura, deveria ser tratada.

A filiação de Graham Bell ao oralismo está pautado na própria família. Seu pai e seu avó trabalhavam com as questões de surdez na perspectiva da oralização. Além disso, a esposa de Graham Bell era surda. Sendo assim, sua teoria era pautada em suas crenças sociais e filosóficas, que se opunham à língua de sinais.

Dada a nossa filiação teórica, é possível afirmar que Graham Bell foi atravessado pelas condições históricas da época acerca da surdez, filiando-se aos sentidos então construídos. Conforme já mencionamos, este período foi marcado por confrontos entre as metodologias de ensino pautadas na oralização e na língua de sinais, abordadas a partir da perspectiva do ouvinte.

Nessa abordagem breve sobre as formulações sobre a surdez e o surdo, chegamos, então, à Idade Contemporânea, que corresponde à fase em que a preferência pelo oralismo aumentou substancialmente e culminou com o Congresso de Milão, em 1880, na Itália. Os principais representantes no congresso eram formados por congressistas italianos e franceses.

O ponto crucial desse congresso não concernia às discussões de questões sobre a aprendizagem do surdo, mas, sim, da proibição da língua de sinais em detrimento do uso, exclusivamente, da oralização como método de ensino ao surdo. Nesse sentido, ao ser obrigado a usar uma língua em que ele não dominava, os processos de constituição\identificação eram, totalmente, desconsiderados pelos ouvintes.

Cabe salientar que, nesse congresso, os professores surdos foram impedidos de votar. Essa atitude arbitrária ilustra o que temos discutido sobre a educação de surdos ser discursivizada sob o ponto de vista do ouvinte. Tal atitude, por sua vez, acaba por manter em circulação sentidos que referendam a Libras em sua dimensão terapêutica e não pedagógica.

Após o congresso, a educação de surdos passou a ser utilizada em todas as escolas pela “prática terapêutica da fala” (GUARINELLO, 2007, p.28). A partir disso, a educação dos surdos assumiu um segundo plano, pois o objetivo principal dessa abordagem é a reabilitação do surdo, a sua normalização.

Parece-nos possível dizer, pelo percurso histórico, aqui apresentado, que a educação de surdos sempre esteve voltada para a ideia de que o surdo deveria ser reabilitado, superando limitações com vistas a poder conviver com os ouvintes. Desse modo, essa concepção de surdez acarreta implicações para a educação de surdos que, nos dias atuais, ainda parece ser herdeira de tal perspectiva. Eis aí uma discussão pertinente que procuraremos fazer no decorrer deste estudo, sobretudo no capítulo de análise.

O oralismo foi a metodologia de ensino dominante em todo o mundo desde o Congresso de Milão até os anos de 1960, conforme as ponderações de Guarinello (2007). Nesse sentido, o pesquisador Skliar (1998) ressaltou que essa concepção clínico-terapêutica da surdez, pautada em tentar sanar o problema auditivo por meio da correção de defeitos da fala, produziu verdadeiras restrições sociais, sentimentais e psicológicas na vida dos surdos, dado que tais práticas eram pautadas na fala como única maneira de os surdos se tornarem cidadãos. Nesse sentido, Guarinello (2007, p. 30) afirmou que “as escolas eram clínicas e os alunos, pacientes”.

Nessa perspectiva, coadunamos com Pereira (2011) quando essa autora salienta que o espaço escolar perdeu a sua especificidade e foi descaracterizado de sua função de ensinar para se transformar em espaço de terapia.

Diante dessa discursivização, uma questão se (im)põe a nós: Qual o resultado desse tratamento opressor na educação dos surdos? Conforme as ponderações de Moura (2000, p.49), citado por Gondim (2011):

já no início do século XX tem-se notícias dos primeiros relatos dos insucessos do oralismo, quando ‘um inspetor geral de Milão descreveu que o nível de fala e de aprendizado de leitura e escrita dos surdos após sete a oito anos de escolaridade era muito ruim’ (GONDIM, 2011, p. 51-52).

Começa-se a delinear, nesse momento, o fracasso da educação de surdos pelo método do oralismo. No entanto, na década de 1960, a partir dos resultados insatisfatórios obtidos pelo oralismo, conforme salientou Guarinello (2007), o linguista Americano, Willian Stokoe, publicou um artigo científico em que ele discutia que a língua de sinais americana possuía todas as características das línguas orais. A partir dessa publicação, vários outros pesquisadores passaram a investigar a respeito da língua de sinais, ressaltando a sua relevância e implicação na educação de surdos.

Foi a partir desse momento que a pesquisadora Guarinello (2007, p. 30) afirmou que se “iniciou um grande movimento, pelo qual as diferentes minorias reivindicavam o direito a uma cultura própria, a ser diferente, e denunciavam a discriminação a que eram submetidas”. Esses movimentos envolviam as diversas minorias, a saber, negros, índios e se estenderam aos surdos que reivindicavam o direito de serem ouvidos.

Cabe ressaltar que, com essas pesquisas, surgiu a perspectiva da Comunicação Total, metodologia de ensino que propunha o uso de sinais caseiros, língua de sinais, alfabeto digital; era permitida qualquer forma de expressão na educação dos surdos. No entanto, conforme

salientou Guarinello (2007), apesar de, na Comunicação Total, ser permitido o uso da língua de sinais, a finalidade principal, ainda, era a fala e a inserção do surdo na sociedade ouvinte.

Uma vez que a Comunicação Total não obteve o êxito esperado, pela impossibilidade de os surdos utilizarem duas línguas, simultaneamente, surge, no final da década de 1970, “um movimento de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas” (GUIARINELO, 2007, P.32). Neste ponto, surgiu a metodologia de ensino denominada de bilinguismo na educação de surdos. Essa metodologia consiste em que o surdo receba instrução na língua de sinais, como primeira língua, e tenha a língua oficial do seu país, como a segunda língua. O bilinguismo possui compatibilidade com a concepção socioantropológica de surdo e de surdez teorizada por Skliar (1998).

A concepção socioantropológica parte do princípio de que os surdos fazem parte de uma comunidade com língua e cultura próprias. Eles compartilham valores, hábitos culturais e maneiras de socialização. A surdez, nessa perspectiva, deixa de ser uma patologia, uma deficiência e passa a ser uma diferença. Cabe destacar que a diferença, nessa concepção de surdez, concerne à diferença de como o surdo tem acesso às informações e não uma diferença porque não ouvem.

Nos dias atuais, conforme a literatura especializada em surdez e a determinação da legislação vigente, (LEI, nº. 10.436/2002, DECRETO 5.626/2005), a educação dos surdos é vislumbrada pela perspectiva do bilinguismo. Ou seja, está centrada na língua de sinais como língua de instrução e, na língua portuguesa, como segunda língua, no caso do Brasil, devendo os surdos frequentarem, preferencialmente, as escolas regulares, denominadas inclusivas.

Neste ponto, pretendemos tecer algumas discussões a título de problematização da educação de surdos a partir da perspectiva discursiva. Conforme é possível percebermos, a história da educação de surdos, desde seus primórdios, foi concebida por diversas concepções teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas (MOURA *et al.*, 2005) que produziram e continuam produzindo efeitos sobre o modo como o surdo e a surdez são significados atualmente.

Nesse sentido, recorrer a estas concepções tornou-se relevante para nossa pesquisa, pois essas condições de produção do discurso denotam que os alunos surdos se relacionam uns com os outros, por semelhança ou por oposição e, conforme as ponderações de Orlandi (2020, p. 37): “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. Nessa medida, compreender como a surdez foi significada durante seu percurso histórico e sabendo que o sujeito é constituído sócio-histórico e ideologicamente pode nos auxiliar, ainda que parcialmente, a compreender o porquê de as práticas de leitura e de escrita para alunos surdos desenvolvidas nas escolas pesquisadas ocorrerem de um determinado modo e não de outro. Há

uma relação com os sentidos que são da ordem do pré-construído sobre o estar do aluno surdo no espaço de sala de aula.

Conforme podemos notar a partir desta breve historicização da Educação de Surdos, a surdez é concebida por duas vertentes principais: a primeira é a discursividade da deficiência de natureza clínico-terapêutica que perpassa, praticamente, toda a história da surdez, e que, a nosso ver, ainda se perpetua nos dias atuais; por outro lado, há a discursividade que a concebe pela perspectiva socioantropológica, momento em que a concepção de surdez sofre deslocamentos, passando de deficiência para diferença.

Por um lado, a primeira vertente, ao conceber a surdez como deficiência, busca meios para reabilitar o surdo, meios para torná-lo “normal”, enquadrando-o na sociedade ouvinte. Ao conceber a surdez, nessa perspectiva, o surdo é tido como incapaz, como limitado; enfatiza-se, assim, a aquisição da língua oral por ser a via de interação da comunidade ouvinte (SKLIAR, 1998).

Por outro lado, a concepção socioantropológica da surdez é vislumbrada pelo viés da diferença. A diferença de que tratamos é uma diferença linguística, cultural e política, ou seja, é por possuir outro meio de interagir com o ouvinte que o surdo é diferente (SKLIAR, 1998), opondo-se, dessa forma, à concepção clínico-terapêutica, que inferioriza os surdos em relação aos ouvintes. Ressaltamos que a concepção de surdez como diferença surgiu só recentemente a partir dos estudos do pesquisador americano Stokoe (1960) pela proposição da Libras como uma língua-idioma, contendo todas as características que uma língua requer para receber tal status.

Diante do exposto, destacamos que, das abordagens utilizadas durante o percurso histórico para a educação de surdos, a oralista foi a que obteve maior repercussão desde a Antiguidade com Aristóteles. Ele acreditava ser a fala a única forma de comunicação. O surdo, uma vez que era privado dessa faculdade, seria incapaz de aprender e de se desenvolver como ser humano. Ainda que esse período histórico se encontre tão distante, há uma forte implicação discursiva dessa concepção que vem pela via de uma memória discursiva e continua significando o surdo e a sua educação nos dias atuais. É, por vezes, pelo olhar do ouvinte que o surdo é/foi significado.

Para além do que vimos discutindo, consideramos produtivo, também, destacarmos e problematizarmos que a surdez não é homogênea e nem tão pouco é ponto consensual e pacífico. Pelo contrário, no âmbito dos estudos sobre a surdez, há divergências em relação à concepção de surdez, de aquisição da língua, de cultura e de identidade, dentre outras.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada pelo professor e escritor americano Solomon (2012) é produtiva no sentido de ilustrar a heterogeneidade que há entre o grupo de surdos. Em seus estudos, Solomon (2012) pesquisou sobre o universo da diversidade em famílias com filhos marcados pela diferença: surdos, anões, portadores de síndrome de *down*, autistas, esquizofrênicos, dentre outros.

Durante a escrita da obra que ele intitula de “Longe da Árvore”, no capítulo dedicado aos surdos, o autor relata alguns pontos das entrevistas que marcam os posicionamentos divergentes sobre a surdez. Diante da surdez dos filhos, os pais precisam tomar um posicionamento sobre o modo como vão educá-lo. Nesse ponto, está todo o imbróglio, dado que não há um modo ideal, considerado o mais eficaz. A escolha depende de como a surdez é significada por eles: se como patologia ou como diferença linguística ou cultural.

Em um de seus relatos, Solomon (2012) narra a história de Charlie, filho de Rachel e Patrick. Charlie nasceu surdo, e, assim, que recebeu o diagnóstico, seus pais, Rachel e Patrick, embrenharam-se na literatura sobre a surdez para conhecê-la e aprender como lidar com seu filho. Raquel conta que os profissionais nessa área parecem “donos de você e da criança surda” (SOLOMON, 2012, p. 83), tal qual era a interferência na vida dela e de seu filho.

Charlie foi oralizado e fez uso de aparelhos auditivos, quando criança. Na escola, foi estigmatizado, pois não acreditaram em suas potencialidades. No entanto, seus pais não se filiaram, discursivamente, a esse diagnóstico de incapacidade do surdo e o enviaram para uma escola de surdos (Mary Hare) em *Berkshire*. Charlie formou-se em *design* gráfico, cursando mestrado em Londres. No entanto, conforme afirma Solomon (2012, p. 86), “Charlie não tem nenhuma afeição especial por sua condição”. Ou seja, apesar de ele não relutar contra a surdez, ele, também, não possui identidade surda.

Em seus relatos, Solomon (2012) narra, também, a história de Mirian, surda, filha de pais ouvintes, e que foi obrigada a se oralizar. Foi patinadora e teve contato com a língua de sinais pela primeira vez, aos quinze anos. Aprendeu a língua de sinais e, também, oralizava; encantou-se pela cultura surda e recusou-se a fazer o implante coclear.

Mirian narra, ainda, na entrevista concedida a Solomon (2012) que teve três filhos surdos. Em relação à sua opção de educação para eles, ela afirma que:

Eu tinha que seguir os lábios das pessoas o dia inteiro. Não quis que meus filhos passassem por isso. Meus filhos estão felizes, sabem soletrar e já faziam sinais com oito meses de idade. Eram capazes de me dizer como se sentiam e o que queriam. (SOLOMON, 2012, p. 127).

Conforme podemos perceber a partir da narrativa de Mirian, ela nasceu de uma família com cultura ouvinte, foi forçada a ser oralizada. No entanto, a partir de sua exposição à língua de sinais, Mirian logo se identificou com essa língua e passou a usar mais a língua de sinais do que a fala. Durante parte de sua vida, ela foi obrigada a viver como uma pessoa ouvinte, lugar com o qual ela não se sentia confortável. Por isso, Mirian passou a fomentar, desde o início, a inscrição de seus filhos na cultura surda.

Além desses relatos, Solomon (2012) narrou outros, apontando a complexidade diante da concepção de surdez e do surdo. Em seus relatos, há casos de surdos oralizados para quem a língua de sinais é desnecessária. Há outros que optam pelo uso de aparelhos auditivos ou implante coclear. Em contrapartida, há outros surdos, filhos de pais surdos ou ouvintes, usuários da língua brasileira de sinais, que não se consideram deficientes auditivos. Enfim, o modo como cada família se implica diante da surdez advém da formação ideológica e política que a constitui.

É preciso enfatizar que, das abordagens adotadas na educação dos surdos, a oralização foi a que se perpetuou por quase todo o período histórico. Desse modo, acreditamos que essa perpetuação se deve à forte influência discursiva da concepção de surdez impactante na Antiguidade Aristotélica. Ou seja, a de que a fala fosse a única forma de o homem tornar-se um ser humano. E, uma vez não podendo falar, os surdos eram considerados não-humanos, incapazes de pensar. Nos dias atuais, há um paradoxo em torno da surdez, pois, embora os surdos tenham seus direitos protegidos legalmente, ainda são vítimas de preconceito e de discriminação por conta de sua condição.

Diante do exposto, nossa posição é a de que não há uma receita ou um caminho ideal para a educação dos surdos. No entanto, é preciso que continuem existindo tentativas e pesquisas, no sentido de discutir e problematizar a situação de exclusão vivenciada por eles.

Entendemos que, apesar de não haver garantias de que um sujeito se identifique com uma língua, a inserção do surdo na linguagem, oral ou sinalizada, o mais cedo possível, parece ser um fator decisivo em seu processo educacional. Essa parece ser, então, uma das chaves que abriria, para o surdo, a possibilidade de, exposto a uma língua-idioma, poder falar (Se) e interagir com o mundo.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação de surdos no Brasil iniciou-se no Rio de Janeiro, em 1857, com o professor francês Edward Huet a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos; hoje, atual

Instituto Nacional de Educação de surdos – INES. Ele veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Edward Huet foi recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França ao Ministro da França, Sant Georg e foi apresentado ao Marquês de Abrantes (MAZZOTA, 1996).

Segundo Guarinelo (2007), o professor Edward Huet fazia uso da língua de sinais francesa, uma vez que era surdo e oferecia aos surdos um programa de ensino. Esse programa contemplava a disciplina de Linguagem Articulada e a de Leitura labial.

Nesse aspecto, podemos observar que havia, por parte do professor Edward Huet, a intenção de oralizar os surdos, e, em última instância, eles poderiam fazer a leitura labial que, em nossa leitura, também consiste em um modo de oralização. No entanto, conforme afirma Costa (2009, p. 32), em sua tese de doutoramento, “falando ou não, o surdo é tomado como aquele que deve, de formas distintas, fazer valer a expressão de seu ser perante a sociedade, por meio da Língua Portuguesa”. É por meio de uma língua oral que a interação deve se manifestar.

Cabe destacar que o INES recebia surdos de outras regiões do Brasil. Contudo, a sua estrutura não era compatível com a demanda de surdos que surgiam. Nesse sentido, o diretor daquela época (1870), Dr. Tobias, acreditava que era necessária a criação de outros institutos nas demais regiões brasileiras. Ao perceber que houve pouco ou nenhum interesse na criação de novos institutos por parte de outros estados brasileiros, conforme as ponderações postuladas por Rocha (2008, p.49), Dr. Tobias compreendeu que “as prerrogativas regimentais da Instituição estavam aquém de suas responsabilidades, quais sejam, a de divulgar e orientar, em âmbito nacional as discussões sobre a escolarização e a profissionalização dos surdos.” Diante disso, Dr. Tobias compreendeu que não é responsabilidade única da Instituição orientar sobre a educação de surdos em todo o Brasil. Nesse sentido, Rocha (2008) destaca, ainda, que essa compreensão tem sido adotada pelo INES ao longo da história.

É possível perceber, também, que durante o Império e o início da República, no período em que Dr. Tobias era diretor do INES, a educação dos surdos tinha como foco a alfabetização e o letramento, mas o ensino de uma linguagem que pudesse servir em sua interação social e sua inserção no mercado de trabalho (ROCHA, 2008).

O INES acompanhou a tendência mundial e, segundo as ponderações de Guarinelo (2007), no ano de 1911, estabeleceu-se o método oral puro como meio de interação em todas as disciplinas escolares, a partir do Decreto n. 9.198. Contudo, ao longo dos anos, como grande parte dos alunos tiveram baixo rendimento, o oralismo mostrou evidências de ser um método de ensino falho. Nesse sentido, de forma tímida, a língua de sinais foi sendo resgatada, e o

método oral passou a ser indicado apenas para os alunos com resíduos de audição, pois estes poderiam se beneficiar da fala na concepção dos professores.

Pouco mais adiante, além do INES, surgem outros institutos que se destinavam à educação de surdos no Brasil. Segundo Valiante (2009), em Belo Horizonte, em Minas Gerais, no ano de 1947, foi criado o Instituto Santa Inês e, em 1950, foi criado o Instituto Educacional São Paulo, com a finalidade de colocar o surdo no mercado de trabalho. Cabe destacar que a criação dessas novas instituições partiu de iniciativas de pais e de amigos dos surdos.

Cabe destacar que, nesse momento histórico, os surdos não eram aceitos em escolas regulares; a sua educação ficava a cargo dos institutos. Entretanto, a partir da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), percebe-se que os surdos e demais “excepcionais”, como eram chamados todos aqueles que integravam o público-alvo da Educação Especial, deveriam “enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art. 88, s/p). Contudo, conforme afirma Valiante (2009), as instituições privadas continuaram prestando atendimento aos surdos e, conforme o artigo 89 da referida lei, elas passaram a receber recursos financeiros públicos pelo trabalho prestado.

Já, na década de 80, foi criada a Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS)⁷, que impulsionou o debate sobre a educação dos surdos no Brasil. O surgimento da FENEIS deu-se em função da necessidade de os surdos se organizarem de forma nacional, para que tivessem seus interesses representados em todo o país. Nesse contexto, os surdos se mobilizaram por suas causas: cultura, identidade e língua própria.

Desse modo, objetivando a defesa de políticas linguísticas, educacionais, culturais, de saúde e de assistência social para a Comunidade Surda, assim como dos direitos dos surdos, a FENEIS vem lutando por maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade. Como podemos perceber, nesse período, começaram a surgir, no Brasil, os movimentos surdos como as Associações, em busca de garantir-lhes um lugar na sociedade ouvinte.

Cabe destacar que, no Brasil, na década de 80, a educação dos surdos era vislumbrada pelo método da Comunicação Total, ou seja, a partir desse ensino, os alunos poderiam utilizar a oralização e a língua de sinais concomitantemente. Entretanto, esse método não logrou êxito por não priorizar nenhum tipo de língua. Concomitantemente a ele, surgiu o bilinguismo,

⁷ A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. (FENEIS. **Sobre a Feneis**. Disponível em: <https://feneis.org.br>)

método de ensino que tem a Libras, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua (GONDIM, 2011).

Com isso, os surdos, conforme já mencionamos, começaram a se organizar e a exigir do poder público uma proposta de inclusão maior e mais democrática. Nesse período, a Libras ainda não era reconhecida como uma língua, embora desde o ano de 1960, o americano Stokoe já houvesse publicado uma pesquisa teorizando que a Língua de sinais possuía todas as características de uma língua genuína.

O próximo passo importante foi dado no ano de 2002 quando, em meio à transição para a educação bilíngue para os surdos, surgiu uma nova lei federal, a Lei 10.436/2002. A partir dessa lei, a Libras foi reconhecida, legalmente, como língua de instrução do surdo. Mais conhecida como a lei da Libras, ela garante a educação bilíngue do surdo, isto é, que sua educação tenha a Libras, como língua de instrução, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita nas escolas regulares e privadas (BRASIL, 10.436/2002).

Dessa forma, o Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002. Além de tratar do ensino bilíngue para os surdos, o referido decreto regulamenta que o currículo dessas escolas deve ser desenvolvido tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa para garantir a acessibilidade linguística do surdo. Outro ponto que consideramos relevante destacar, no decreto 5.626/2005, é em relação ao espaço destinado à escolarização dos surdos. Nesse decreto, em seu artigo 22, há políticas educacionais definidas de duas formas: o ensino para o surdo pode ser oferecido na escola regular ou na escola bilíngue (BRASIL, 2005).

Conforme destacamos anteriormente, não há um consenso sobre a educação dos surdos, pois há de se levar em consideração as questões de identidade e de identificação que o surdo venha a adquirir ou não com a Libras. Desse modo, acreditamos que esse decreto já traz uma flexibilização nesse sentido, ao propor espaços diferentes de aprendizagem para o surdo. Há outros pontos que merecem ser discutidos no decreto 5.626/2005. Contudo, como este não é o foco da nossa pesquisa, não os tematizaremos.

A partir da criação de leis que sugerem que a educação dos surdos ocorra, preferencialmente, na escola regular, surge, no Brasil, a chamada “educação inclusiva”; formula-se a perspectiva discursiva de que é “inclusiva” porque as escolas regulares passaram a receber os alunos com necessidades educacionais especiais e a cuidar de sua integração com os alunos ditos normais. Essa perspectiva de educação ocorreu na década de 70. Contudo, foi somente na década de 90 que as escolas passaram a assumir a função de escolarização de todos os alunos.

Desse modo, em diferentes momentos e contextos sócio-históricos, surge a educação inclusiva no Brasil. O marco histórico de seu nascimento foi com a Declaração de Salamanca, em 1994, que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (SALAMANCA, 1994). A partir daí, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, e a escola regular passou a representar o local primordial onde a escolarização de crianças com Necessidades Educacionais Especiais poderia ser concretizada.

Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). Conforme as ponderações de Dallan (2013), esse documento traz em seu bojo a afirmação da primazia de um enfoque diferenciado aos alunos público-alvo da educação especial. Vejamos um trecho da introdução deste documento:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Conforme podemos perceber, o texto reclama por uma reestruturação das escolas regulares para atender com qualidade os alunos da educação especial: aqueles com deficiência (física, sensorial e motora), com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Logo, a educação inclusiva, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi criada para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

No ano de 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146/2015; seu objetivo é “assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, objetivando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 8).

No capítulo destinado à educação, a referida lei legitima que:

constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

Conforme podemos perceber, há, nessa lei, um esforço em legitimar o ensino inclusivo para as pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Em relação à educação de surdos, encontramos apenas duas referências na lei: uma delas menciona a obrigatoriedade do poder público de ofertar educação bilíngue, ou seja, aquela em que a Libras seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; e a outra se refere à obrigatoriedade do poder público de ofertar o ensino da Libras, para que dessa forma possa ampliar habilidades funcionais dos alunos surdos, promovendo sua autonomia e participação.

A Lei 13.146/2015 enfatiza que os surdos devem ser escolarizados pelo ensino bilíngue, tal qual já havia sido tratado, no Decreto 5.626/2005, e também retrata a incumbência do poder público de assegurar e de ofertar ensino da Libras. Contudo, há uma falha nas escolas, pois não há ensino de Libras para os alunos surdos e nem para os ouvintes no ensino regular. A Libras é ofertada apenas no ensino superior.

Em síntese, este é o cenário em que se situa os surdos no Brasil. Sua história mostra que, por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios das pessoas surdas têm sido elaborados, como vimos argumentando, sempre sob o ponto de vista dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados, desvalorizados como sujeitos e profissionais que podem contribuir com a sociedade a partir de suas capacidades essenciais e de sua diferença.

1.3 IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO TARDIA DE LINGUAGEM PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS

Conforme vimos discutindo, corroboramos com a teoria benvenistiana de que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. (BENVENISTE, 1958, p. 286). Por esse viés, a linguagem é a única possibilidade de o homem simbolizar o mundo e de produzir sentidos. Nessa perspectiva, trazemos para o bojo de nossas discussões a complexidade que a aquisição da linguagem apresenta para as crianças surdas. Conforme pesquisas já realizadas (STROBEL, 2008, FERNANDES; MOREIRA, 2009), mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Nesse sentido, menos de 10% das crianças surdas nascem de pais que também são surdos. Para estas, a aquisição da linguagem se dá do mesmo modo que para as crianças ouvintes, filhas de pais que ouvem, ou seja, são expostas à língua de sinais (crianças surdas, filhas de pais surdos) e expostas à língua oral-auditiva (crianças ouvintes, filhas de pais que ouvem) na mais tenra idade.

Contudo, a complexidade se apresenta para as mais de 90% das crianças surdas, filhas de pais não-surdos. Estas crianças vão aprender a língua de sinais tardiamente, por vários fatores. Um deles é o fato de que grande parte das crianças demoram para receber o diagnóstico da surdez; outro fator consiste na não aceitação da surdez por parte de algumas famílias, o que atrasa a inscrição dessas crianças em uma língua, seja por meio da oralização, da língua de sinais ou de recursos tecnológicos (implante coclear, aparelhos, etc). Ressaltamos que neste trabalho estamos fazendo alusão aos surdos filhos de pais ouvintes com surdez profunda, por ser a maior parte representativa das crianças surdas e por ser justamente para essas crianças que a aquisição de linguagem se mostra, em princípio, mais complexa.

Sendo assim, essas crianças são expostas a uma língua sistematizada (de sinal ou oral) tardiamente, o que, a nosso ver, pode acarretar problemas na escolarização delas. De modo específico, neste trabalho, estamos tratando das práticas de leitura e de escrita. Nesse sentido, acreditamos que para desenvolver as atividades de leitura e de escrita é pré-requisito que a criança surda ou (não) tenha maturidade que pode ser adquirida a partir das experiências de linguagem e de oportunidades para o seu desenvolvimento. Sendo assim, a inserção das crianças surdas a uma língua sistematizada pode minimizar as dificuldades no processo de escolarização.

Cabe ressaltar que as crianças surdas, filhas de pais que ouvem, interagem com seus pais e irmãos antes de serem inseridas em uma língua convencional, por meio de gestos rudimentares, também denominados de gestos caseiros. São assim nomeados por serem criados pela própria família e são conhecidos apenas por eles. Dito de outro modo, uma linguagem rudimentar é aquela em que a criança surda utiliza de qualquer meio (gestos, corpo, expressões...) como meio de interação e de significação. Quadros (2005) reconhece que a linguagem rudimentar, embora não se constitua uma língua sistematizada, contribui para a formação linguística e auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança surda.

No entanto, cabe destacar que, ainda que para as necessidades básicas, esse tipo de interação gestual caseira mostre-se insuficiente, de modo a comprometer a interação entre a criança surda e sua família, corroboramos com Nader (2011) para quem esse tipo de interação compromete o desenvolvimento cognitivo mais complexo da criança ao que concerne a se posicionar, argumentar, narrar, dentre outros. Isso porque a criança não tem o input necessário

para adquirir experiências de linguagens e de repertório linguístico necessários para o seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, as crianças surdas nesta condição apresentam repertório linguístico limitado em relação às crianças ouvintes e surdas que são expostas a uma língua na mais tenra idade. Em sendo assim, a falta de interação através de uma língua (com)partilhada propicia o atraso da aquisição da linguagem na criança surda. Cabe destacar que a quantidade e a qualidade de input na língua de sinais ou na língua oral possuem implicações para o processo de aquisição de linguagem, pois, podem apresentar atraso cognitivo na aquisição da língua, dada à falta de repertório linguístico, ou seja, do acesso à informações linguísticas que sejam suficientes para a aquisição de uma língua.

Nesta perspectiva, para discorrer sobre a questão das implicações que a aquisição tardia da linguagem pelas crianças surdas tem no processo de escolarização, assim como Nader (2011), recorreremos ao conceito de período crítico oriundo dos estudos psicolinguísticos. Dado que este conceito não constitui foco de nosso trabalho, consideramos mister tecermos algumas considerações uma vez que o período crítico de aquisição de linguagem tem sido considerado por muitos autores (MOGFORD e BISHOP, 2002; LENNEBERG 1967) como sendo o vilão do atraso de linguagem e de cognição das crianças surdas.

O neurologista inglês Hughlings Jackson (1915), citado por Sacks (1990), em suas teorizações afirmou que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível e, que se isso não acontecesse, o desenvolvimento da linguagem estaria comprometido.

Segundo as ponderações de Santana (2007, p.53), “A teoria do período crítico para a aquisição da linguagem se baseia no desenvolvimento neurológico e na importância do *input* para adquirir a fala” (grifos da autora). Nós acrescentaríamos: para adquirir os gestos. Desse modo, Santana (2007) se apoia fortemente nos estudos de Lenneberg (1967), pois sendo pioneiro nos estudos sobre o período crítico de aquisição de linguagem, este autor, partindo da ideia de que a linguagem é inata, afirmou que a idade crítica compreende o período da infância se estendendo até a puberdade. O autor denomina esse período de crítico porque corresponde ao momento mais propício para a aquisição da linguagem. Nesse sentido, se a criança não adquirir a língua nesse período, o seu desenvolvimento linguístico ficaria comprometido.

Em suas teorizações, Lenneberg (1967) menciona, ainda, a importância do *input*, necessário para a aquisição da língua. Menciona, também, as etapas de maturação cerebral que ocorrem desde o nascimento. Sobre esses aspectos, nos aproximamos. Contudo, não corroboramos com as afirmações do referido autor quando afirma que a chegada da puberdade

põe fim às possibilidades de aquisição da língua. Eis, textualmente, as ponderações de Lenneberg (1967), citado por Quadros e Cruz (2011):

A primeira língua não pode ser adquirida pela criança na puberdade com a mesma facilidade no período compreendido desde a infância até a senectude (velhice). No mesmo momento em que a lateralidade cerebral se estabelece solidamente (por volta da puberdade), os sintomas da afasia adquirida tendem a ser irreversíveis depois de cerca de três a seis meses de seu início. Os prognósticos de recuperação completam rapidamente se deterioram com o avanço da idade depois da adolescência. Em acréscimo, os limites da aquisição da primeira língua por volta da puberdade são demonstrados em pessoas com retardo mental, que frequentemente conseguem fazer progressos lentos e modestos na aquisição da linguagem até o início da adolescência, período em que status de sua fala e linguagem tornam-se permanentemente consolidados. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 34, apud LENNEBERG, 1967, p. 178)⁸

A partir das teorizações postuladas pelo autor, coadunamos com as ponderações de Quadros (2008) quando esta autora afirma que, após o período crítico, a criança surda ainda pode ter acesso à aquisição de língua, contudo, ela terá consequências segundo a idade e o meio social em que vive. E dizer isso significa compreender que, após o período crítico de aquisição da linguagem, a criança surda até pode adquirir a língua, mas muito lentamente. Eis, textualmente, as postulações da autora:

[..] o período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram impedidas de acessar a linguagem durante esse período. Essas crianças apresentaram dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente da sintaxe (em nível de estrutura). Também há evidências de crianças surdas, filhas de pais ouvintes (Singleton e Newport, 1994), que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos. Essas crianças, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção (QUADROS, 2008, p. 79. Grifos da autora).

Do nosso ponto de vista, e a partir de nossas experiências com alunos surdos filhos de pais não-surdos, acreditamos que, embora a criança tenha muito esforço, o déficit de linguagem em relação às crianças ouvintes e às crianças surdas filhas de pais surdos permanecerá, pois as crianças ouvintes e as crianças surdas filhas de pais não-surdos tiveram o acesso à linguagem

⁸ Primary language cannot be acquired with equal facility within the period from childhood to senescence [old age]. At the same time that cerebral lateralization becomes firmly established (about puberty) the symptoms of acquired aphasia tend to become irreversible within about three to six months after their onset. Prognosis for complete recovery rapidly deteriorates with advancing age after the early teens. Limitation to the acquisition of primary language around puberty is further demonstrated by the mentally retarded who can frequently make slow and modest beginnings in the acquisition of language until their early teens, at which time their speech and language status becomes permanently consolidated. (Lenneberg 1967, p.178 apud Quadros, Ronice M.; Cruz, Carina Rebello, 2011, p. 34)

desde o nascimento a partir do *input* viabilizado por meio de uma língua com(partilhada) entre pais e filhos.

Contudo, cabe destacar que as pesquisas de aquisição de linguagem em língua de sinais, em sua maioria, sempre elucidam sobre o processo de aquisição de linguagem de crianças surdas, filhas de pais surdos para compararem com o processo de aquisição de linguagem das crianças ouvintes. Desse modo, tais pesquisas apontam que a criança surda filha de pais surdos tem acesso à língua de sinais desde muito cedo e, portanto, terá o desenvolvimento normal da linguagem (BELLUGI E PETITTO, 1988).

Sobre isso, enfatizamos que tais pesquisas não levam em consideração que essa realidade condiz com a minoria das crianças surdas, pois, conforme já destacado, a maioria das crianças surdas são filhas de pais que ouvem. E, por ser assim, normalmente os pais não conhecem a língua de sinais. Conforme afirmam as autoras:

esse fator interfere diretamente o processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio. (QUADROS; CRUZ 2011, p. 25).

Diante desse fato, levantamos os seguintes questionamentos: por quê as pesquisas sobre aquisição de linguagem em crianças surdas filhas de pais que ouvem não são foco de investigação dos pesquisadores (linguistas) da área da surdez? Seria uma política para mascarar a realidade? Para provar que a aquisição de linguagem na criança surda se dá do mesmo modo que para as demais crianças não-surdas?

Ao buscar aporte teórico de escritores brasileiros sobre a aquisição de linguagem tardia e suas consequências para o processo de escolarização de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pouquíssimo material foi encontrado. No entanto, os pesquisadores de forma unânime reconhecem a falta de pesquisas nessa área de investigação, a saber, Quadros (2011), Santana (2007). Encontramos, ainda, a Tese de Doutorado de Cruz (2016) e a Dissertação de Mestrado elaborada por Nader (2011). No entanto, a maioria das pesquisas sobre a temática foram cunhadas por pesquisadores americanos.

Em sua tese de doutorado, Cruz (2016) cita os estudos de Mayberry; Einchen, (1991), Mauberry (1993), Mayberry, Witcher, (2005), Boudreaut, Mayberry (2006) e Ramirez et al., (2011, 2012, 2014^a, 2014b). Segundo a autora, esses estudos encontraram consequências da aquisição tardia da língua de sinais como primeira língua para o desenvolvimento linguístico

dos surdos. Estes pesquisadores perceberam que a aquisição tardia da linguagem por crianças surdas acarreta um desempenho linguístico inferior na compreensão, comparado com as crianças que adquiriram a linguagem precocemente, seja pela via oral ou pela língua de sinais.

Cruz (2016), citando Mayberry (1998), afirma que as pesquisas conduzidas pela referida autora por meio de experimentos realizados com alunos surdos que adquiriram a língua de sinais desde o nascimento e alunos surdos que adquiriram a língua de sinais em diferentes momentos da vida, inclusive tardiamente, mostram que mesmo após um longo período de exposição à língua de sinais, “aprendizes tardios não alcançam o desempenho de nativos” (CRUZ, p. 51).

As pesquisas apresentadas sobre a aquisição de linguagem por crianças surdas, filhas de pais não-surdos, teorizam que a aquisição tardia da linguagem afeta o desenvolvimento linguístico da criança e traz implicações para o processo de escolarização. Isso porque essas crianças, por não terem um input linguístico no seio familiar, acabam por chegarem na escola sem o repertório linguístico necessário para seu processo de escolarização.

Dada a nossa inscrição teórica na Análise do discurso, partimos do princípio de que a linguagem reverbera para cada sujeito de uma forma. Sendo assim, o modo como cada um experiencia e se inscreve na linguagem é singular, ou seja, está relacionada à historicidade de constituição de cada sujeito. Desse modo, do nosso campo teórico, nos distanciamos de afirmativas generalizadas e homogêneas que colocam os sujeitos nas mesmas condições.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EFEITO-PERCURSO NA AD: DAS INQUIETAÇÕES AOS DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos a incursão teórica que fizemos no campo da Análise de Discurso⁹, tendo os trabalhos de Pêcheux (1969, 1975, 1983), de Courtine (1981), de Orlandi (1984, 1987, 1998, 2007, 2009, 2016, 2020) e de Indursky (2011). A nossa relação com esse campo teórico advém desde o mestrado, momento em que passamos a conceber sujeito, língua e história de outro modo. Não mais por meio de uma perspectiva da transparência e da totalização e, sim, pelo viés da opacidade e da não linearização total de sentidos.

Naquela época, ressignificar essa perspectiva e nos inscrever no viés postulado pela AD significou afetar-nos pelo (des)encaixe de sentidos, pelo fundamento de que lugar social e lugar discursivo não estão em uma relação de justaposição, entre outros fundamentos. Não há, estruturalmente, encaixe discursivo, embora o registro do imaginário produza certo efeito de encaixe.

Estávamos imersos, até então, à perspectiva de que esses lugares respondiam por uma exatidão entre eles. Seria dizer que professores, alunos e demais profissionais concernidos pela educação inclusiva estavam identificados a essa especificidade da educação, a ponto de se engajarem e de produzirem, como consequência, a educação inclusiva como acontecimento. Em muitos momentos, partíamos da perspectiva de que as relações pedagógicas já eram pressupostas. Nessa medida, por serem pressupostas, concebíamos que as práticas de leitura e de escrita, na escola regular de ensino, para os alunos surdos, estavam sendo levadas a bom termo.

Podemos ressaltar, ainda, que tínhamos uma inclinação em homogeneizar a relação do aluno surdo na escola regular de ensino. Essa homogeneização perpassa o fato de que eles teriam alguma relação com a Libras, a qual tenderia para uma certa similitude de identificação com a Libras. E que ser filho de pais ouvintes ou de pais surdos não operava grandes efeitos nas relações desses alunos com as práticas de leitura e de escrita. Estávamos imersos e identificados a certas discursividades de circulação social, ou mesmo discursividades escolares, de que a Libras, o intérprete, os professores e os alunos asseguraram, na escola regular, a educação inclusiva como acontecimento.

⁹ Ressaltamos que, neste trabalho, optamos pelo uso da nomenclatura Análise de Discurso sem utilizar a terminologia “francesa”, por acreditarmos que, no Brasil, há uma gama de teorizações e produções em Análise de Discurso que a coloca no lugar de Análise de Discurso brasileira.

Das incursões teóricas do mestrado até agora no doutorado, fomos compreendendo que esse ritual de identificação não é pleno nem, necessariamente, bem-sucedido. Não basta que as projeções imaginárias sobre essa educação sejam produzidas. Em termos de discursividades oficiais (administrativo e jurídico), projeções são construídas, fazendo trabalhar formulações sobre a educação inclusiva.

Nesse caso, faz-se trabalhar um funcionamento específico da memória sobre essa educação. Essas projeções passam pelas redes de filiação dos ali envolvidos, e, nesse processo de filiação, os lugares sociais e discursivos podem tomar contornos discursivos diferentes. Estamos compreendendo que esse processo acaba por deflagrar tomadas de posição que significam as práticas discursivas em torno da educação inclusiva de outro modo.

Conforme mostraremos, a depender das práticas discursivas enfocadas, como as que problematizamos aqui, as tomadas de posição estão inscritas em certos pré-construídos sobre a surdez e sobre o surdo que podem produzir a educação inclusiva como não acontecimento. Na e pela história, esses pré-construídos seguem operando efeitos discursivos nas relações pedagógicas produzidas no âmbito dessa educação. Estamos concebendo a educação inclusiva como não acontecimento discursivo na perspectiva de que não há deslocamentos de sentidos sendo constituídos, dadas as redes de memória que constituem os dizeres sobre essa educação.

Encontramos lugar teórico, em nosso efeito-percurso na AD, para as relações contraditórias entre as projeções e as tomadas de posição dos concernidos na educação inclusiva. A nossa inquietação, durante muito tempo, inscreveu-se no campo da tentativa resolutiva dessas relações contraditórias.

Talvez, pudéssemos até ressaltar que, em alguns momentos, procurávamos os supostos “culpados” sobre essa especificidade da educação. Em nosso efeito-percurso, essa inquietação ganhou contornos teóricos a partir da perspectiva de que há aí implicado um modo específico de a memória discursiva funcionar, produzindo uma narratividade sobre a educação inclusiva.

A seguir, consideremos alguns fundamentos que balizaram o efeito-trilha de nosso efeito-percurso na AD.

2.1 EFEITO-TRILHA SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, vamos nos ocupar dos fundamentos teóricos que ancoram esta tese. Para a constituição do efeito-trilha, isto é, dos caminhos percorridos na e pela teoria discursiva, particularizamos alguns fundamentos que nos serviram de base para relançarmos a outros termos a questão da educação inclusiva. A perspectiva discursiva nos possibilitou fazer interrogar certas práticas no campo da escola regular de ensino, tendo em vista a especificidade da educação inclusiva, não perdendo o horizonte das relações contraditórias que o funcionamento específico da memória faz trabalhar nesse campo.

Estamos interessados no modo como os processos de interpelação vão produzindo as tomadas de posição dos ali envolvidos. Não nos interessa, na esteira discursiva, pôr o foco em si nos lugares sociais (as pessoas no mundo), mas, sim, nos lugares discursivos (a memória produzindo as pessoas no e pelo discurso), sobretudo nas tomadas de posição (efeitos da memória se materializando em processos identitários e se significando em práticas discursivas).

Ressignificar a perspectiva da identificação plena e bem-sucedida dos envolvidos, na educação inclusiva, exigiu de nós uma leitura atenta (e arriscada, pois precisávamos alçar outros patamares) do conceito de memória discursiva. Esse conceito, na rede teórica com outros, dimensionou a impossibilidade de empiricizar as relações pedagógicas, isto é, impossibilidade de se olhar para a pessoa no mundo e concebê-la como a origem das discursividades sobre a educação enfocada na tese. Há um saber constituído na e pela história que segue operando efeitos.

Considerando as teorizações de Indursky (2011), podemos dizer que o construto teórico “memória discursiva” ganhou acentuação em 1983. Segundo a própria autora, em anos anteriores, esse construto esteve em relação com outras designações que são caras e centrais à teoria do discurso (re)formulada por Pêcheux. Como esse construto é relevante, neste trabalho, vamos abordar, de modo sucinto, a perspectiva defendida por Indursky (2011) sobre esse conceito.

Indursky (2011, p. 68) pondera que a memória foi pensada, inicialmente, como “repetibilidade, pré-construído, discurso transversal e interdiscurso.” Cabe salientar que estes conceitos foram teorizados por Pêcheux em “Semântica e Discurso” [2009 (1975)], já na segunda fase de suas formulações, quando o autor abandona a ideia de maquinaria discursiva fechada e passa a teorizar sobre os processos de significação na língua.

Ao discorrer sobre os diversos funcionamentos discursivos e sua relação com a memória, Indursky (2011) destaca que:

a reflexão sobre sentido inicia a partir das *relações de parafraseagem* que as diferentes expressões, palavras e enunciados mantêm entre si no interior de uma matriz de sentido que se organiza no âmbito de uma Formação Discursiva (FD). (INDURSKY, 2011, p. 68, grifos da autora).

Por esse viés, podemos compreender que o processo de repetição é responsável por instituir a matriz dos sentidos. Contudo, ao tratar da Formação Discursiva, doravante (FD), é preciso levar em conta que nem tudo pode ser dito no âmbito de uma FD. O conceito de FD, também, é importante, neste trabalho. Mais adiante, faremos uma incursão teórica em nosso efeito-trilha.

Desse modo, a partir da noção de repetição, é possível encontrar uma característica fundamental da memória, ou seja, é por meio da repetibilidade que o sujeito produz seu discurso. Contudo, ele é afetado pelo esquecimento na ilusão de ser a origem do que diz (INDURSKY, 2011). Cabe salientar que a memória tal qual é teorizada no âmbito da Análise de Discurso é social e não no sentido cognitivo nem tampouco psicologizante.

Ainda segundo Indursky (2011), a noção de repetibilidade traz à tona o início das teorizações sobre a memória. Vejamos, textualmente, o que a autora salienta sobre esse apontamento:

[...] [S]e há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão construir uma memória que é social, mesmo que esta apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem de não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados (INDURSKY, 2011, p. 71).

Cabe salientar que, dado o trabalho com as FDs, os sentidos podem sofrer deslizamentos, podendo deslocar de uma formação discursiva à outra e, assim, eles são ressignificados. É nesse sentido que Pêcheux [2009 (1975)] afirma que as FDs possuem uma relação entre si. Com isso, ele chega ao conceito de interdiscurso.

Indursky (2011) baliza o trabalho de Courtine (1981) como marco inicial da noção de memória na AD. Segundo Indursky (2011), o conceito de memória foi mobilizado por Courtine (1981) a partir de uma releitura de “Arqueologia do Saber”, de Foucault. Segundo Indursky, Courtine (1981) se inspirou nas discussões de Foucault sobre os dizeres. Courtine (1981) compreende que:

Toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega... Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos (INDURSKY, 2011, p. 72 *apud* COURTINE, 1981, p.52).

Na esteira de Indursky (2011) e de Courtine (1981), podemos compreender que o dizer possui uma historicidade, ou seja, ele existe, porque há outros dizeres já ditos e esquecidos que possibilitam a sua produção. E, ao sujeito, cabe repeti-lo, refutá-lo ou até mesmo transformá-lo a partir da inscrição ideológica deste com a FD.

Após ter mobilizado o conceito de repetição, Indursky (2011) destaca que fará, de modo mais contundente e minucioso, uma investigação sobre certas noções que, segundo ela, possuiriam algum tipo de relação com o modo de produção do jogo de repetição. Dessa forma, a autora chega ao conceito de pré-construído elaborado por Henry (1975) bem como por Pêcheux e por Fuchs [2009 (1975)]. Isso porque, segundo a autora, a compreensão do vínculo existente entre “repetição, memória e sentidos” seria facilitado a partir da noção de pré-construído, compreendido como “todo elemento de discurso que é produzido anteriormente, em outro discurso” (INDURSKY, 2011, p.69).

Para tanto, Indursky (2011) destaca as duas modalidades passíveis de funcionamento do pré-construído, segundo as teorizações de Pêcheux [2009 (1975)]. Ela destaca a operação de encaixe sintático, no interior do discurso, como sendo a primeira modalidade, e a modalidade do discurso transverso como sendo a segunda.

Sobre a primeira modalidade, foi possível perceber, na esteira de Indursky (2011), que a noção de pré-construído se mostra como um dos funcionamentos discursivos que aponta para a ocorrência da repetibilidade. Isso porque, por meio da operação sintática mobilizada pelo pré-construído, é possível identificar, no fio discursivo, o que é da ordem da repetibilidade, ou seja, para usar os termos da própria autora, “o que veio de outro lugar, o pré-construído, e o que foi produzido pelo sujeito do discurso” (INDURSKY, 2011, p. 69). Cabe salientar, contudo, que esse tipo de encaixe não é percebido pelo sujeito. Pelo contrário, produz o efeito de ter sido elaborado pelo sujeito.

No que diz respeito à segunda modalidade, Indursky (2011, p. 69, grifos da autora), inscrita na perspectiva de Pêcheux [2009 (1975)], afirmou que o referido autor identificou que o “pré-construído também pode ocorrer sob a forma de *discurso transverso*”. Desse modo, para Pêcheux [2009 (1975)], o funcionamento do discurso transverso refere-se: “àquilo que, classicamente, é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa” (2009 [1975], p. 153, grifos do autor).

Em consonância com Pêcheux [2009 (1975)] e com Indursky (2011), compreendemos que o *discurso transverso*, assim denominado pelo autor, é um discurso-outro que atravessa o discurso do sujeito no fio do dizer, ressoando, metonimicamente, de forma implícita. Após

destacar as duas modalidades pelas quais o pré-construído pode ser mobilizado, Indursky (2011) salienta as diferenças entre elas, a saber:

O primeiro [*encaixe do pré-construído*] é o objeto de uma operação de apropriação que, através de uma operação de apropriação e encaixado no discurso do sujeito e o que aí já se encontrava formulado, produzindo o efeito de que aquele pré-construído foi produzido ali, no discurso do sujeito. O segundo [*a linearização do discurso transverso*] retoma um pré-construído que foi objeto de asserção em outro lugar e que, no discurso que dele se apropria, ressoa metonimicamente, como um implícito (INDURSKY, 2011, p.70).

A partir dessa distinção, a autora enfatiza os dois modos diferentes de mobilizar o pré-construído, ou seja, de retomar um já-dito fazendo ressoar discursos que já se encontram em movimento. Em nosso efeito-trilha, passamos a entender que, no âmbito da educação inclusiva, há discursividades que estão vinculadas aos pré-construídos sobre a surdez e sobre o aluno surdo. Como veremos, no capítulo de análise, há certos pré-construídos em operação, nas relações entre professores, intérpretes e alunos surdos, implicando um funcionamento específico da memória. Essas discursividades passam a ser compreendidas se lançamos o nosso olhar para a história da temática da surdez, conforme fizemos no capítulo 1 deste trabalho.

Prosseguindo com as suas teorizações, Indursky (2011) aponta o interdiscurso como a última designação para o termo memória discursiva no início das formulações sobre esse conceito. Há autores, como Orlandi (2020), que toma os dois conceitos como sinônimos. Destacamos que nos distanciamos dessa concepção. Consideremos, a seguir, os apontamentos de Orlandi (2020) sobre a relação sinonímica entre esses conceitos:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2020, p. 29).

A nosso ver, ambos os conceitos, memória discursiva e interdiscurso, possuem relações similares, mas não são sinônimos. Mais adiante, neste capítulo, mostraremos a diferença entre eles.

Indursky (2011) retoma Pêcheux [2009 (1975)] para mobilizar o conceito de interdiscurso. Ressaltamos que colocamos os pormenores sobre o interdiscurso em suspenso para tratarmos de forma específica mais adiante.

Dito isso, Indursky (2011) enfatiza que as noções de repetibilidade, de pré-construído, de discurso transverso (intradiscurso) e de interdiscurso construídas, inicialmente, na década de

70, foram cruciais para que ela pudesse afirmar que, no âmbito de tais noções, há o caminho trilhado para chegar à noção de memória discursiva, que, segundo a autora, ocorrerá nos anos 80.

Prosseguindo com o trajeto histórico do conceito de memória, vamos recorrer aos seguintes textos de Pêcheux: “Discurso: estrutura ou acontecimento” (2006 [1983]) e “Papel da Memória” (1999 [1983]) para mostrarmos como esse conceito seguiu demandando formulações do referido teórico.

No primeiro texto, a memória discursiva é concebida como um:

[D]iscurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (PÊCHEUX, 2006 [1983], p. 55).

Na esteira de Pêcheux (2006 [1983]), podemos compreender que o conceito de memória discursiva, nessa fase de elaboração, dimensiona um conjunto de já ditos, um discurso-outro que se materializa no fio discursivo, ressignificando os discursos já ditos na atualidade; em decorrência, ocorre o que Pêcheux (2006 [1983]) concebe como acontecimento discursivo.

No segundo texto, Pêcheux (1999 [1983]) vincula a questão da memória à estruturação da materialidade discursiva como extensão dialética da repetição e da regularização. Para tanto, Pêcheux (1999, [1983]) conceitua a memória discursiva como:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, [1983], p. 52)

Por esse viés, podemos pensar que a memória discursiva é um efeito da presença do interdiscurso, como algo que já foi dito e está sendo dito agora pela via de pré-construídos. Dessa forma, o interdiscurso produz um efeito de esquecimento. Isso porque é preciso que o que já foi dito seja apagado na memória, para que, assim, venha produzir sentido no que for dito na atualidade (ORLANDI, 2020). Por isso, a constituição e a formulação de sentidos não podem ser pensadas por meio das relações empíricas que os sujeitos constroem com os outros, mas devem ser pensados na e pela história.

Nessa perspectiva, segundo as teorizações de Pêcheux [2009 (1975)], é o efeito de esquecimento que dá ao sujeito a ilusão de que ele é a origem do que diz. Desse modo, há a

produção do efeito da linguagem como sendo da ordem de uma transparência e do sujeito como sendo dono do seu dizer.

Quanto à regularização dos implícitos, ou seja, dos pré-construídos, dos discursos transversos, assim como dos discursos citados e relatados, Pêcheux (2006 [1983], p.52) destaca, filiado às considerações de Achard (2006 [1983]), que esses implícitos residem na própria regularização “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase”. Ainda sobre a regularização dos implícitos, Pêcheux (2006 [1983]), citando Achard (2006 [1983]), afirma que:

[E]ssa regularização discursiva, que tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento novo, que vem perturbar a memória: a memória tende a absorver o acontecimento, [...] mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira. (PÊCHEUX, 1999, [1983], p. 52).

A partir desses apontamentos, percebemos que é o acontecimento discursivo que desregula e desloca os implícitos, pois há “um jogo de força na memória” que tem por finalidade preservar “uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 53). Esse jogo de força busca a integração do acontecimento por meio da estabilização parafrástica.

Na esteira de Pêcheux (1969), Orlandi (2016) teoriza sobre a memória e acontecimento discursivo. Para tanto, a autora considera o documentário (o arquivo) como um acontecimento discursivo; na concepção da referida autora, “a materialidade do arquivo impõe sua própria lei à descrição” (ORLANDI, 2016, p. 57). Por isso, ela o considera como um acontecimento discursivo nos termos de Pêcheux (1983), a saber: “como um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Vejamos, a seguir, as palavras da própria autora:

A memória discursiva, o interdiscurso, como não cansamos de repetir, é irrepresentável. E o documentário, quando recorta, sem o saber, essa memória em algum ponto, produzindo um acontecimento, não “representa”, produz um efeito, inserindo por seu gesto a memória em uma atualidade (ORLANDI, 2016, p.57).

Em consonância com a autora, compreendemos o arquivo como discurso, constituído por uma historicidade: a memória discursiva. Para o arquivo tornar-se um acontecimento, é preciso que haja um esquecimento do já-dito que retorna no fio discursivo como uma atualidade, o acontecimento discursivo. Sendo assim, salientamos que, nas primeiras elaborações de Pêcheux (1990 [1969]), a memória discursiva pode ser tomada como uma esfera histórica que baliza a materialidade do arquivo.

Em nosso efeito-percurso, as teorizações sobre memória discursiva ajudaram-nos a conceber a proposição de discursividades oficiais (administrativas e jurídicas) e as suas implicações em práticas discursivas no espaço regular da escola de outro modo. A nossa ressignificação em si foi conceber e filiar-nos à perspectiva de que as formulações de um momento discursivo guardam relações discursivas com formulações já ditas. Sendo assim, uma das implicações possíveis (e talvez a mais difícil) foi desvincular os sentidos de uma relação empírica, mas ao mesmo tempo, engajarmos em decorrências para as tomadas de posição que se constituem na e pela história sobre essa educação.

Em apelo a uma exposição muito mais didática, consideremos, a seguir, a nossa incursão no modo como é concebido o conceito de interdiscurso no âmbito da rede conceitual da AD.

O construto teórico interdiscurso passou por reformulações na teoria pecheutiana. Inicialmente, o interdiscurso foi concebido como “todo complexo com dominante das formações discursivas” por Pêcheux ((2009 [1975], p. 149). Dizer isso significa pensar que o interdiscurso abarca todos os sentidos já produzidos e esquecidos e não apenas os sentidos permitidos pela forma-sujeito de uma dada formação discursiva (INDURSKY, 2011). “Algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, (2009 [1975], p. 149).

Nesse sentido, Indursky (2011, p. 86) afirma que “nada do que já foi dito pode dele estar ausente. O interdiscurso não é dotado de lacunas. Ao contrário, ele é totalmente saturado”. Ainda filiados às teorizações de Indursky (2011), podemos dizer que o interdiscurso sustenta todos os sentidos que serão elaborados a partir das FDs, ainda que seja inerente a dissimulação da transparência do sentido por toda FD.

Cabe destacar que Pêcheux [2009 (1975)], ao teorizar sobre o interdiscurso, discorre sobre os dois elementos que o constitui: os pré-construídos e as articulações. Esses elementos buscam determinar o sujeito, ao obrigar o assujeitamento deste à forma-sujeito sob a ilusão de um sujeito autônomo. Sob essa ótica, Pêcheux [2009 (1975)] distingue o pré-construído de articulação:

Diremos, então, que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu sentido sob a forma da universalidade [...] ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.* (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.151, grifos do autor)

De acordo com Pêcheux [2009 (1975)], compreendemos que o pré-construído é o responsável pela identificação do sujeito com a forma-sujeito de uma formação discursiva por

meio de uma tomada de posição; já a articulação diz respeito a um caminho para a inscrição do sujeito em formação discursiva, mostrando o modo de produção do assujeitamento do sujeito a um saber que vem de outro lugar e retorna via rede de memória na forma de pré-construído. Em outras palavras, a articulação é o discurso *transverso*, [...] “o conjunto de fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar ‘o fio do discurso’, enquanto discurso do sujeito”. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.153). É o discurso linearizado no fio discursivo.

Nesse sentido, Pêcheux [2009 (1975)] afirma que:

[O] *interdiscurso enquanto discurso transverso atravessa* e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinadas como tal ‘do exterior’ (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.154, grifos do autor).

A esse respeito, podemos compreender que o pré-construído e o intradiscurso como elementos que constituem o interdiscurso possuem funções diferentes na constituição do interdiscurso: enquanto o pré-construído fornece a matéria-prima, ou seja, um já dito que possibilita outro dizer, o intradiscurso conecta os elementos discursivos no fio do dizer.

Conforme já destacamos, o interdiscurso e a memória discursiva em alguns momentos da AD são tomados como sinônimos. Contudo, como vimos mostrando teoricamente, esses construtos teóricos são muito próximos, mas são diferentes. Neste trabalho, filiamo-nos ao entendimento proposto por Pêcheux (1999 [1983], 2009 [1975]) e por Indursky (2011) sobre esses construtos teóricos. Assumir essa distinção mostra-se relevante neste trabalho, pois estamos concebendo que há, no interdiscurso, algo de irrepresentável, na história da surdez e do surdo, enquanto, na memória discursiva, algo é passível de ser mostrado discursivamente sobre essa história.

Nessa medida, enquanto o interdiscurso abarca todos os sentidos e todas as FDs, a memória discursiva concerne aos sentidos estabilizados a uma determinada FD. Desse modo, ela não diz respeito a todos os sentidos da FD, mas somente àqueles que a forma-sujeito permitir a partir de uma determinada FD (INDURSKY, 2011).

Em nosso efeito-percurso, a cada momento que (re)líamos os textos fundadores e os textos que apresentavam desdobramentos para o campo da AD, éramos retirados do campo da ingenuidade. Está na base teórico-analítica da AD produzir gestos que passam a interrogar os sentidos “logicamente estabilizados”. Para tanto, não nos era mais possível conceber o dito,

mas os possíveis trajetos entre o dito e o não dito. Até então, a nossa formação teórica e o próprio modo de se estar no mundo colocavam-nos na relação de identificação com o dito.

Os referidos conceitos foram decisivos, em nosso efeito-trilha, pois passamos a entender que os sujeitos envolvidos e/ou concernidos pela educação inclusiva possuem uma constituição sócio-histórica e ideológica, a qual ganha uma inscrição no interdiscurso e na memória discursiva. Além disso, conforme vimos, as formulações trazem no bojo de sua constituição outros sentidos, dada a opacidade da linguagem. Os sentidos inscritos e os sentidos apagados, em termos de processos discursivos, guardam em si uma relação material.

Desse modo, tanto teoricamente quanto analiticamente, o conceito de pré-construído se fez relevante em nosso efeito-trilha. Dada a relevância dele, em nosso dispositivo teórico e analítico, a seguir, iremos retomar algumas considerações que julgamos necessárias de serem enfatizadas.

O construto teórico pré-construído é um dos conceitos basilares da AD, conforme foi possível de notar ao abordarmos a questão da memória discursiva. É a partir dele que é possível dimensionar o fato de que o sujeito não é a origem do seu dizer, pois o que ele diz vem de outro já-dito, que é esquecido e é alojado no interdiscurso. Sendo assim, cabe salientar que o pré-construído é um dos elementos do interdiscurso, e, também, da memória discursiva, pois ele fornece a matéria-prima ao sujeito, possibilitando que este produza seu discurso, a partir de suas filiações sócio-históricas e ideológicas.

Nesse sentido, esse conceito é caro à nossa pesquisa, pois as discursividades e a tomada de posição dos envolvidos nesse processo, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita para alunos surdos na escola regular, são produzidas a partir de filiações sócio-históricas diferentes. E, a depender de como essas filiações constituem os envolvidos na educação dos alunos surdos, é possível haver certo atravessamento dessas filiações na relação desses alunos com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula.

Frente a isso, vamos destacar o modo como o pré-construído é concebido na AD. Segundo as postulações de Pêcheux (2009 [1975], p.89), podemos salientar que o termo pré-construído foi proposto, inicialmente, por Paul Henry (1975) para nomear aquilo que “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independentemente”, conforme já abordamos.

A partir das referidas considerações de Pêcheux [2009 (1975)], compreendemos que a função do pré-construído, na própria constituição, na formulação e na circulação dos sentidos, é a de fornecer a matéria-prima para que o sujeito construa seu dizer, em consonância com o que já destacamos. Além disso, a partir do pré-construído, o sujeito pode (re)construir seu dizer, ou seja, o pré-construído é concebido como aquilo que já foi dito e esquecido. Por esse viés,

podemos pensar que, ao dizer, o sujeito não parte do nada, mas, sim, de sentidos possíveis historicamente e materialmente formulados. Dito de outro modo, em seu discurso atual, o sujeito o produz a partir das relações que ele estabelece com outros discursos já produzidos, embora esquecidos, que estão alojados no interdiscurso.

Conforme já salientamos, o pré-construído é um elemento do interdiscurso e da memória discursiva que se (re)inscreve no intradiscurso e caracteriza-se pela sua exterioridade. Por isso, ele fornece ao sujeito, possibilidades de produção de sentido, cabendo a este, dada a sua filiação sócio-histórica, a formulação de sentidos dada a sua inscrição na FD.

Em nosso efeito-percurso, entender e trabalhar com a questão de que os sentidos são efeitos e que eles têm condições de produção estruturais exigiu de nós uma ressignificação do lugar da evidência, sobretudo do lugar de concepção do significado das palavras. Aos poucos, fomos entendendo que os sentidos são regionalizados e ganham uma inscrição em FD. Esse construto nos ajudou a conceber que os sentidos sobre a educação inclusiva e sobre o aluno surdo na escola regular integram diferentes FDs. No âmbito de uma mesma FD, há processos de filiação de sentido que são heterogêneos. Do ponto de vista teórico, também, a partir deste conceito, foi que passamos a entender o porquê de haver diferentes (e até díspares) processos de identificação com a educação inclusiva.

O conceito de FD foi cunhado por Foucault (1969), e emprestado a Pêcheux em 1975, dada a sua relevância para as teorizações sobre a constituição de sentido no discurso. Para tanto, Pêcheux (1975) relaciona, em seu trabalho, a FD à ideologia. Isso porque, para o autor, a ideologia se materializa no discurso. Eis, nas palavras do próprio autor, o que acabamos de mencionar:

Diremos que o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146).

A partir dessa citação, compreendemos que o referido autor argumenta sobre a relevância da ideologia nos estudos na AD, de modo específico o conceito de FD, pois, para Pêcheux [2009 (1975)], o sujeito é histórico e ideológico. Com essa argumentação, podemos salientar que se trata de um sujeito afetado pela ideologia e pela historicidade, mas que desconhece o processo de interpelação ideológica. Portanto, o sujeito possui a ilusão de ser a origem do que ele diz e a ilusão de dominar o seu dizer.

Por esse viés, ancorados nas teorizações de Pêcheux [2009 (1975)], podemos destacar que o sentido de uma palavra ou de uma expressão não se encontra em si mesmo, mas é

delimitado a partir da posição ideológica que o sujeito ocupa no discurso a partir de uma FD. Assim, chegamos ao conceito de FD desenvolvido por Pêcheux [2009 (1975)]:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147, grifos do autor).

Ao conceber a FD, entendemos, na esteira do referido autor, que é a partir da relação que o sujeito estabelece com a FD que é possível compreendermos o funcionamento do sujeito no discurso. Conforme as ponderações do próprio autor: “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes [...] pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.147). Há uma relação de interdependência entre Formação Ideológica e FD, pois, ao ser interpelado, é pela ideologia que o sujeito se constitui. A interpelação do indivíduo em sujeito se dá a partir da identificação da inscrição deste a uma FD (PÊCHEUX, 2009).

Diante do que vimos discutindo, podemos entender, de acordo com Pêcheux (2006 [1983]), que o sujeito encontra, na FD, o lugar de articulação entre a língua e o discurso. Por isso, o sentido das palavras ocorre no interior da FD na qual são elaboradas e a partir da interpelação ideológica do sujeito. Dito de outro modo, a FD designa o lugar onde se articulam o discurso e a ideologia.

Nessa perspectiva, recorreremos às postulações de Orlandi (2020, p. 41) em que a referida autora produz a seguinte afirmação: “As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Isso porque os sentidos são determinados, na FD, mas sempre determinados pela ideologia, pois, segundo as postulações da referida autora, nada do que dizemos está apartado da ideologia, “não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2020, p. 41).

Desse modo, podemos dizer, em consonância com a autora, que os sentidos se encontram nas relações de constituição das FDs. Por isso, não podemos pensar em FDs que sejam homogêneas e fechadas em si mesmas. Pelo contrário, as FDs teorizadas por Pêcheux (2009 [1975], 2006 [1983]) e por Orlandi (1999) são marcadas pela heterogeneidade. Pêcheux (2006 [1983]) afirma que:

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a idéia de maquinaria discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento [...] (PÊCHEUX (2006 [1983], p. 56)

Conforme podemos perceber, nesta citação, o autor faz uma crítica à FD pensada a partir da maquinaria discursiva, ou seja, por esse viés, ela seria homogênea e fechada em si mesma. Desse modo, Pêcheux acredita que a FD estaria apagando a possibilidade do acontecimento. Por isso, ele abre a possibilidade para se pensar o discurso não somente pela via da estrutura, mas também se refere à presença do Outro na constituição do sujeito. Dito de outro modo, há outras vozes que ressoam no discurso do sujeito. O sentido não é único, e a FD não é homogênea. Além disso, podemos perceber, em consonância com Pêcheux [2009 (1975)], que no interior de uma FD há discursos advindos de outras FD.

Nesse sentido, é justamente por haver a possibilidade de os sentidos se tornarem outros, e de o sujeito se deslocar de uma FD a outra, a depender da posição que ele ocupa, que ocorre a possibilidade de que algo novo aconteça e se instaure o acontecimento discursivo nos termos de Pêcheux (2006 [1983]).

Seguindo o viés teórico de Pêcheux (2006 [1983]), Orlandi (2020), por sua vez, postula que:

[...] [É] preciso não pensar as formações discursiva como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2020, 42).

Isso posto, podemos compreender, com esses referidos autores, que a interpelação do sujeito ocorre pela identificação deste com a FD que o domina, e essa identificação se dá na perspectiva da forma-sujeito. Por forma-sujeito, compreendemos que se trata do Sujeito-Saber de uma FD, ou seja, do conjunto de conhecimentos determinados por uma FD. Sendo assim, a FD é heterogênea, e o sujeito movimenta-se nela a partir de uma tomada de posição.

Nesse sentido, ao tratar as questões da forma-sujeito no discurso, Pêcheux [2009 (1975)] teoriza sobre a tomada de posição do sujeito. Para tanto, ele pondera que:

a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do ‘Sujeito’ que faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, em total consciência e em total liberdade’, tome iniciativas pelas quais se torna ‘responsável’ como autor de seus atos’, e as noções de asserção e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da ‘linguagem’, os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante (PECHÊUX, 2009 [1975], p.159, grifo do autor).

Nesse aspecto, o autor destaca que o ato de linguagem é uma manifestação de que o sujeito não determina o seu discurso, ou seja, é uma ficção do sujeito como origem do sentido. Desse modo, a tomada de posição não pode ser concebida como sendo a origem do sujeito, mas como efeito da determinação do interdiscurso. Nessa perspectiva, Pêcheux (2009 [1975]) afirma que:

[A] tomada de posição resulta de um retorno do “Sujeito” no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele “toma consciência e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus “semelhantes” e com o “Sujeito”. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p.160)

A partir desses apontamentos, percebemos que a tomada de posição, como é concebida pelo autor, constitui-se à revelia do querer do sujeito, ou seja, ele não toma uma posição de modo consciente. Pêcheux [2009 (1975)] salientou que a tomada de posição do sujeito pode se marcar a partir das seguintes modalidades: 1) modalidade da identificação 2) modalidade da contra identificação e 3) modalidade da desidentificação. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio autor sobre a primeira modalidade de tomada de posição:

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito [...]. (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 199).

Compreendemos que essa modalidade de tomada de posição apresenta uma identificação total do sujeito com o saber, implicando, assim, uma unicidade imaginária. Em outros termos, diríamos que se trata de uma tomada de posição em que há uma inscrição do sujeito no Sujeito de forma livre em determinada formação discursiva sem nenhuma ruptura ou contradição.

Consideremos, a seguir, as teorizações de Pêcheux (2009 [1975]) sobre a segunda modalidade de tomada de posição:

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta contra o sujeito universal por meio de uma tomada de posição” que consiste, desta vez em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno, dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX 2009 [1975], p. 199)

Como é possível perceber, a segunda modalidade da tomada de posição é atravessada por um sujeito que não possui uma identificação plena com a FD. Pelo contrário, trata-se de um sujeito que a questiona e a coloca em suspense. Dito de outro modo, nessa modalidade de tomada de posição, o sujeito se contra-identifica com o saber da FD que lhe é imposta pelo interdiscurso. Cabe salientar, contudo, que essa contra identificação não significa uma ruptura com a FD, ou seja, apesar de não se identificar, totalmente, ele continua na mesma FD. Nesse sentido, tomamos a perspectiva como sendo marcada por uma heterogeneidade.

Salientamos que, na primeira e na segunda modalidade da tomada de posição, o sujeito se inscreve em uma FD e se relaciona com as formulações nelas circunscritas.

A terceira modalidade da tomada de posição concerne ao processo de desidentificação do sujeito com a FD, concebida por Pêcheux (2009 [1975]), como uma tomada de posição não subjetiva:

constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) *da forma-sujeito* e não sua pura e simples anulação. [...] A ideologia “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpretação dos indivíduos em sujeito-não desaparece, ao contrário, funciona de certo modo às avessas (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 201-202; grifos do autor).

Na esteira de Pêcheux, podemos compreender que a terceira modalidade da tomada de posição provoca uma ruptura, uma desidentificação do sujeito com a FD a qual lhe é imposta. Sendo assim, ele se inscreve em outra FD. Cabe salientar, no entanto, que essa ruptura não implica que o sujeito tem uma liberdade ideológica, pois ele continua interpelado pela ideologia. Ele se encontra em outra FD sustentando e produzindo outros discursos, mas ainda interpelado pela ideologia. Afinal, no âmbito da AD, não há sujeito sem ideologia.

Por esse viés, é possível dizer que é por meio de uma Posição-Sujeito que o sujeito pode se identificar, contra-identificar-se e se desidentificar com a forma sujeito. Conforme temos discutido, o sujeito, na perspectiva da AD, não é um sujeito empírico, dono de si e controlador do seu dizer. Pelo contrário, trata-se de um sujeito assujeitado e interpelado ideologicamente e historicamente. Um sujeito que ocupa diversas posições no discurso a partir de sua identificação a uma FD. É um sujeito do discurso que desconhece seu assujeitamento e tem a ilusão de ser a origem do que diz e a ilusão da transparência da linguagem.

Nessa perspectiva, as posições-sujeito ocupadas pelo sujeito discursivo são determinadas pelo lugar (discursivo) e não social, que ele ocupa no discurso. Nesse ponto de nossas discussões, cabe-nos destacar a distinção entre lugar social e lugar discursivo, para que possamos compreender melhor o lugar que o sujeito ocupa no discurso e que constitui o seu

dizer. Isso porque, a partir do momento da identificação do sujeito a uma forma-sujeito, ou seja, a um conjunto de saberes de uma FD, ele se inscreve nessa FD. Esse é o ritual de passagem do sujeito da forma empírica para a forma discursiva. Dito de outra forma, nesse momento, o sujeito passa do lugar social para o lugar discursivo.

Por esse viés teórico, recorremos às teorizações de Grigoletto (2005) sobre a diferença entre lugar social e lugar discursivo. Para conceituar e produzir uma distinção entre esses lugares, a autora discute a noção de formação social, visto que, segundo as suas afirmações, esta noção dimensiona o lugar de inscrição do sujeito empírico. Sendo assim, Grigoletto (2005) recorre às teorizações de Pêcheux (1969) acerca das formações imaginárias e afirma que: “podemos dizer que as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro são determinadas por lugares empíricos/institucionais, construídos no interior de uma formação social” (GRIGOLETO, 2005, p.4).

Desse modo, compreendemos que a passagem do sujeito empírico para o sujeito discursivo ocorre pelas projeções realizadas a partir das formações imaginárias. Lugar social e lugar discursivo se constituem mutuamente e se complementam para a constituição do discurso.

Cabe destacar que Pêcheux (1990 [1969]), ao teorizar sobre as formações imaginárias, destaca que elas afetam o processo de relações de produção discursiva, pela via de *antecipação, das relações de força e das relações de sentido*. Conforme já discutimos em nossa dissertação de mestrado, o mecanismo da antecipação concerne ao fato de o locutor se antecipar, e, assim, poder imaginar e prever o que seu interlocutor irá falar. (GONDIM, 2011).

Nesse sentido, Pêcheux (1990 [1969]) postula que a antecipação do que o outro do discurso irá pensar é constitutiva de qualquer discurso. O mecanismo das relações de força, por sua vez, é marcado pelo lugar de fala do sujeito, de forma que o lugar que ele ocupa no discurso determina o sentido do que ele diz. No que concerne ao mecanismo das relações de sentido, Pêcheux (1990 [1969]) teoriza que esse mecanismo possibilita a compreensão de que os discursos estão em relação com outros discursos, e é nessa relação entre discursos que os sentidos emergem, de modo que, no processo discursivo, há sempre um discurso prévio para o qual é atribuído “o papel de matéria-prima” (PÊCHEUX, 1990 [1969], p. 77).

A partir das ponderações acerca dos mecanismos de funcionamento que constituem as formações imaginárias, entendemos que elas são determinadas por imagens e por projeções na língua e não de “sujeitos físicos” ou lugares empíricos/sociais”. Segundo Pêcheux (1990 [1969]), são essas imagens que constituem as posições discursivas. A esse respeito, vejamos as postulações do próprio autor:

(...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1990 [1969], p. 82; grifos do autor).

A partir dessas considerações, podemos destacar que as posições discursivas, ou seja, o lugar discursivo é afetado pelas imagens que são atribuídas aos sujeitos e ao outro. Por assim dizer, a produção discursiva é ancorada pela via do imaginário, de modo que o sujeito, na ilusão de construir sentido ao que diz, parte de algum lugar.

Ainda sobre os mecanismos de funcionamento das formações imaginárias, vejamos as considerações de Orlandi (2020):

Assim, não são sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Esta é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 2020, p.38).

Filiados às considerações da autora, podemos destacar que são as imagens projetadas pelos sujeitos que constituem as suas posições discursivas. Com isso, compreendemos, retomando as considerações de Grigoletto (2005), que o lugar social é o lugar empírico, e o lugar discursivo é a posição discursiva. Além disso, entendemos que estes conceitos estão de tal forma entrelaçados que um não existe sem o outro. Conforme as ponderações de Grigoletto (2005), podemos entender que:

O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso (GRIGOLETTO, 2005, p.7).

De posse dessas considerações, podemos dizer que lugar social e lugar discursivo são efeitos um do outro. É a existência de um que possibilita a existência do outro. Consideremos, a seguir, outros apontamentos tecidos pela referida autora:

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas ao mesmo tempo, o lugar discursivo é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

Diante do que vimos considerando sobre lugar social e lugar discursivo, vejamos um exemplo que pode ilustrar as nossas discussões. Consideremos os alunos surdos participantes da nossa pesquisa. Eles ocupam o lugar social de alunos na escola regular, podendo ser identificados a partir de algumas referências sociais: portar o uniforme e materiais escolares, entre outras. No âmbito da instituição escolar, uma vez concernidos por certas discursividades pedagógicas, eles passam a ser inscritos em um lugar discursivo. Trata-se de pensar no modo como eles estão inscritos em FDs, posições no discurso.

Essas posições, no âmbito das FDs, são as posições-sujeito. Logo, não se trata mais do indivíduo aluno, mas da posição-sujeito ocupada por ele no discurso. Segundo vimos destacando, a posição-sujeito (ocupada pelo aluno surdo) poderá se identificar, contraidentificar-se e desidentificar-se com determinadas discursividades no jogo discursivo da sala de aula. Isso porque a posição-sujeito é interpelada pela ideologia. Com isso, essa posição-sujeito é levada a tomar certas posições no discurso, a partir de sua inscrição em FDs.

Em nosso efeito-percurso, os referidos fundamentos demandaram de nós uma ressignificação da tentativa reiterada de conceber cada um dos envolvidos na educação inclusiva em suas condições empíricas no mundo. Estávamos vinculados a certas naturalizações de sentido sobre a surdez e o aluno surdo. Por meio dos referidos fundamentos, passamos a entender que, para além dos lugares sociais, há lugares discursivos e há rituais de interpelação dos indivíduos em sujeito. Esses rituais, que não são plenos nem bem-sucedidos, criam condições para as tomadas de posição do sujeito no e pelo discurso.

Talvez, uma das ressignificações mais (in)tensas em nosso efeito-percurso, tenha sido a que aponte para a necessidade de termos de lidar com o desajuste entre lugar social e lugar discursivo daqueles envolvidos na educação inclusiva. Certas tomadas de posição apontavam para outros engajamentos discursivos do que aqueles projetados pelos lugares sociais e pelos lugares discursivos. Em nós, até por certa naturalização de sentidos, concebíamos a conjunção entre esses lugares e, não, a disjunção. Sendo assim, na esteira dos fundamentos em tela, passamos a entender que uma mesma FD pode engendrar uma heterogeneidade de inscrições. Por essa razão, os engajamentos discursivos são diferentes, díspares, contraditórios.

Conceber a heterogeneidade das FDs sobre a educação inclusiva e os rituais de interpelação que elas abrigam barra a possibilidade de se falar de professores, de intérpretes e de alunos surdos como indivíduos empíricos. Já são sujeitos que se deflagram no e pelo discurso em termos de trajetória de filiação de sentidos. As tomadas de posição no e pelo discurso nos possibilitam construir certos efeitos de sentido, pois as formulações enunciadas fazem trabalhar

uma questão cara e central para a AD: a condição material dos sentidos. As tomadas de posição trazem em seu bojo de constituição ditos e não ditos, materialmente, inscritos na e pela história.

Estamos partindo da perspectiva de que essas tomadas de posição passam a inscrever os sentidos na e pela história. É, também, por elas, que a história da educação inclusiva se conta. Se há essa narratividade (ORLANDI, 2010), as discursividades sobre a educação inclusiva, tendo por base as condições de produção nessas duas escolas enfocadas, é resultado do modo como os sentidos ganham materialidade na e pela história. Daí não estarmos trabalhando mais com as produções discursivas dos participantes da pesquisa em sua relação com o contexto imediato, ou mesmo pressupondo certa imanência de sentido. Trata-se de formulações que ganham inscrição material na e pela história.

As formulações de que tratamos tocam o funcionamento da reversibilidade entre os envolvidos no jogo discursivo de sala de aula. Orlandi (1987, p.154) conceitua a reversibilidade como sendo “o que determina a dinâmica da interlocução”. Para tanto, ela considera a reversibilidade como um critério fundamental na distinção dos tipos de discursos, a partir da tipologia entre discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. A reversibilidade determina o andamento da interlocução. A referida autora segue suas teorizações, afirmando que: “segundo o grau de reversibilidade haverá maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso”. (ORLANDI, 1987, p. 154).

Nessa perspectiva, Orlandi (1998) faz a distinção entre intercambiabilidade e reversibilidade para mostrar que o que importa, no discurso, é a posição discursiva (lugar discursivo) que o sujeito ocupa e não a posição empírica (lugar social), uma vez que essas posições são intercambiáveis, isto é, podem mudar de posição. Nesse sentido, a referida autora afirma que:

a reversibilidade é a possibilidade de que haja movimento nessas posições. É a possibilidade que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se encontra com a posição-professor. (ORLANDI, 1998, p. 17)

O nosso olhar para as formulações dos participantes da pesquisa exigiu de nós um trabalho (in)tenso com o funcionamento específico da memória na relação entre os eixos da constituição, da própria formulação e da circulação de sentidos. Encontramos aporte teórico nas teorizações de Orlandi (1998, 1999, 2007). A autora destaca que o sujeito está determinado a repetir, pois a repetição faz parte da história e não é um simples exercício mnemônico. Com isso, o sujeito não consegue evitar a repetição, uma vez que esta dá sentido ao dizer e o torna capaz de ser interpretável. Por isso, a sua inscrição na repetição é inevitável. Desse modo, ao

tratar das questões de autoria e de função-autor, Orlandi (2007, p. 70) salienta que, embora o autor não seja a origem do seu dizer, ele o faz de modo particular, produzindo “um lugar de interpretação no meio dos outros”.

Nessa perspectiva, o sujeito só se torna autor se o que ele disser for passível de ser interpretado. Isso porque, em uma situação de produção de discursos, o sujeito só exerce a função-autor, quando historiciza seu dizer num jogo com a memória discursiva. Vejamos, textualmente, as considerações da autora:

A repetição é assim, para o autor, parte da história e não mero exercício mnemônico. Inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer, o autor assume sua posição de autoria, produzindo um evento interpretativo, ou seja, o que faz sentido (ORLANDI, 1998, p. 13).

A esse respeito, compreendemos que é o interdiscurso que sustenta todo o dizer e constrói uma história de sentidos, ainda que estes são formulações já ditas e esquecidas pelo sujeito. É justamente aí que os sentidos são construídos e nos dão a impressão de sermos a origem deles (ORLANDI, 2020). Por esse viés teórico, Orlandi (2020) afirma que:

Pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto, há também injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar de sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete. (ORLANDI, 2020, p. 52).

Na esteira da autora, entendemos que, por um lado, o sujeito tem a possibilidade de deslocamento, de produção de sentido, caso ele inscreva seu dizer no nível da constituição dos sentidos, ou seja, no nível do interdiscurso. Por outro, há também a possibilidade de o sujeito permanecer no nível da formulação, ou seja, no nível do intradiscurso e, desse modo, ele não consegue inscrever seu discurso na história. Portanto, seu dizer não flui, ou seja, não produz sentido, porque não é passível de ser interpretado nos moldes como concebe a autora.

É a partir dessas possibilidades que Orlandi (1998) classifica a repetição em: a) **repetição empírica** (mnemônica), considerada pela autora de “efeito papagaio”, isto é, o tipo de repetição em que o sujeito repete exatamente o que ele viu e ouviu; b) **repetição formal**. O sujeito repete a mesma coisa de modo diferente e c) repetição **histórica**, que produz a interpretação, uma vez que ela permite a historicização do dizer e do sujeito, constituindo sua memória discursiva. Desse modo, o sujeito faz fluir o discurso, “trabalhando o equívoco, a

falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido (ORLANDI, 2020, p.52).

Para melhor esclarecer os tipos de repetição, Orlandi (1998) destaca cada uma delas exemplificando-as. Vejamos as considerações da autora, a seguir:

A repetição empírica é a que produz a repetição que na Escola chamamos de efeito papagaio: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois, pois o que diz não lhe faz sentido. A repetição formal já é uma elaboração da forma abstrata da língua, e temos nesse caso o que em geral é considerado o bom aluno: ele repete com outras palavras. No entanto, como não há historicização, o dizer não sai do lugar. Finalmente, na repetição histórica teríamos um aluno com um real trabalho da memória: ele inscreveria assim o dizer em seu saber discursivo o que lhe permitiria não só repetir, mas ao fazê-lo, produzir deslizamentos, efeitos de deriva no que diz. Por isso haveria aí sempre a possibilidade de serem produzidos outros dizeres a partir daqueles (ORLANDI, 1998, p. 14).

Filiados às teorizações da autora, podemos dizer que tanto a repetição empírica quanto a repetição formal estão inscritas no nível da formulação, ou seja, no nível do intradiscorso. Isso porque em ambas não é possível perceber a relação do sujeito com outros dizeres já ditos e esquecidos, o interdiscorso. Já a repetição histórica é o único tipo de repetição que possibilita ao sujeito a relação com a interpretação, pois, nesse caso, o dizer do sujeito é passível de ser interpretado; ele formula e constitui seu dizer no interior das repetições. Dito de outro modo, por meio da repetição histórica, o sujeito mobiliza outros textos, por meio da rede de memória e, a partir deles, ele produz o seu texto. Nesse tipo de repetição, a produção dos sentidos ocorre no nível da constituição dos sentidos, ou seja, no nível do interdiscorso.

Em nosso efeito-percurso na AD, essas teorizações de Orlandi (1998, 2007, 2020) ajudaram-nos a conceber a sala de aula como instância discursiva. Outros sentidos são passíveis de atravessarem o jogo discursivo de sala de aula, o que só pode ser concebido se ressignificarmos a tentativa reiterada de empiricização das relações pedagógicas. Os sentidos se movimentam e deslocam por essa instância. Sentidos outros se instalam em processos discursivos. É o interdiscorso, na relação constitutiva com a memória, que faz esses processos discursivos trabalharem.

Se a aula é instância discursiva, o atravessamento de outros sentidos se acentua, dado o fato de serem aulas em situação discursiva de inclusão. Em termos de processos discursivos, estamos concebendo que há uma relação de saberes atinente a duas línguas: Língua Portuguesa e Libras. No que diz respeito aos três tipos de repetição empírica, formal e histórica, um questionamento pode se (im)por a nós: nessa relação entre línguas, como essas repetições atravessam e passam a constituir essa instância discursiva de aula? Não podemos nos esquecer

de que essa especificidade da relação faz com que a memória funcione de modo específico engendrando processos de significação.

Estamos interessados em pensar que os processos de significação como oralizar (Língua Portuguesa) e sinalizar (Libras), para dizermos dos dois que estão, respectivamente, na base das duas línguas em questão, estão vinculados às tomadas de posição dos concernidos na instância discursiva das aulas observadas e que foram objeto de análise nesta tese. Essas tomadas de posição deflagram certas identificações dos envolvidos com essas línguas. E, como consequência, as práticas de leitura e de escrita podem se constituir ou não como acontecimento, isto é, como prevalência da repetição histórica de sentidos, ou mesmo na prevalência dos outros tipos de repetição, implicando a aula em condição de não acontecimento.

Teórico-analiticamente, interessa-nos pensar nas tomadas de posição que se marcam pela identificação e pela contra identificação dos envolvidos com a FD em que estão inscritos. Cabe ressaltar que essa FD é heterogênea, pois ela se abre aos pontos de deriva de sentidos. A tomada de posição se constitui no âmbito da própria FD, quando há a identificação com certos saberes que nela e por ela se inscrevem, ou quando há a contra identificação com certos saberes, abrindo horizontes para outras identificações. Não vamos produzir decorrências teóricas para a questão da desidentificação, pois, na esteira de Pêcheux [2009 (1975)], seria preciso uma “transformação-deslocamento”, apontando para uma revolução. Até onde estamos entendendo, a natureza de nosso material de análise não toca nesse tipo de funcionamento das tomadas de posição.

Pêcheux (1983) destacou que as palavras não possuem um sentido único ligado à sua literalidade. Pelo contrário, para ele, o sentido se constitui sempre como efeito das relações de metáfora. Nessa perspectiva, o referido autor destacou que:

[T]oda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (PÊCHEUX, 2006 [1983], p. 53).

Tendo isso em vista, podemos destacar que toda descrição possui *pontos de deriva*, e, por isso, dá lugar à interpretação. Isso porque o sentido não está nas palavras por elas mesmas, mas na relação que ele estabelece com outros discursos, com a memória. A esse respeito, Orlandi (2020, p. 30) afirma que “há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação”. Desse modo, podemos pensar que a produção dos sentidos no discurso ocorre em dois eixos: **o da constituição e o da formulação**.

O nível do interdiscurso, ou seja, da constituição de sentidos é compreendido como as próprias condições históricas de construção do sentido. É ele que determina a formulação, pois a condição para podermos dizer é colocarmo-nos na perspectiva do dizível (ORLANDI, 2020). E o nível do intradiscurso, o nível das formulações, refere-se às formulações que estão sendo ditas linearmente no discurso, ou seja, as formulações passíveis de serem produzidas na/pela história.

Desse modo, a referida autora pondera que “[t]odo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (ORLANDI, 2020, p. 30-31), uma vez que os sentidos são retirados desse jogo. Por esse viés, a referida autora, filiada às teorizações de Courtine (1984), afirma que o interdiscurso (constituição) se constitui no eixo vertical em que se ancoram todos os dizeres já ditos e esquecidos, enquanto o intradiscurso (formulação) encontra-se no eixo horizontal, ou seja, o que está sendo dito na atualidade.

Dessa forma, podemos compreender com Pêcheux [2009 (1975)] que entre interdiscurso e intradiscurso há uma relação de imbricamento. Os referidos conceitos são representados por eixos que se cruzam. A esse respeito, Orlandi (2020) afirma que:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) (ORLANDI, 2020, p. 31).

Em nosso efeito-percurso, as teorizações de Orlandi (2009) sobre a política do silêncio se mostrou como um dos fundamentos da AD relevantes. Ao partirmos da perspectiva de que a sala de aula é uma instância discursiva, uma questão se (im)põe a nós: como o atravessamento dos processos de significação é desigual e contraditório, nessa instância, o que ganha acentuação e o que é silenciado? Não podemos perder de vista que a relação entre línguas acaba por acentuar a perspectiva do atravessamento discursivo de outros processos de significação, como já ressaltamos.

Conforme teoriza Orlandi (2009, p. 13), “O silêncio é assim ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Sendo assim, as teorizações de Orlandi (2009) sobre o papel do silêncio no discurso interessa-nos:

A) O conceito de silêncio como estatuto fundador, ou seja, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2009, p. p. 24). Acreditamos que o discurso fundador

poderá nos ajudar a compreender e problematizar as discursividades sobre a surdez, pois, a depender do modo como a surdez for concebida pelos envolvidos no jogo discursivo de sala de aula, pode afetar a configuração das práticas de leitura e de escrita na escola regular.

B) A política do silêncio/formas de silenciamento. A política do silêncio, por sua vez, concerne ao apagamento produzido pela própria enunciação, na qual se recorta ideologicamente aquilo que deve se dizer de outros dizeres possíveis de serem ditos, e os outros dizeres são esquecidos. Para tanto, esse processo de seleção pode ocorrer como uma exclusão necessária – o “silêncio constitutivo”, ou como uma interdição coercitiva – o “silêncio local”.

O silêncio constitutivo é o silenciamento produzido pelo ato de dizer, aquilo que se cala para se poder falar, mecanismo “[...] que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer” (ORLANDI, 2009, p. 74). O silêncio local, por sua vez, refere-se à proibição de determinados dizeres, estabelecida nas relações de dominação e de resistência cuja manifestação é a censura; um dispositivo que busca impedir a inscrição histórica do sujeito em determinadas FDs, e, conseqüentemente, sua assunção a determinadas posições sociais e simbólicas.

Sob essa ótica, a política do silêncio será produtiva em nossas discussões, pois é sabido que o espaço discursivo de sala de aula constitui-se de um espaço de poder e de dominação. Nesse sentido, o silêncio constitutivo será profícuo para pensarmos nas discursividades que circulam no momento das aulas de leitura e de escrita e nos efeitos de sentidos que esse silenciamento produz nos alunos surdos, participantes da pesquisa durante a realização das atividades.

C) O Silêncio local como aquele responsável por fazer calar, aquele que interdita; é o silêncio da censura, pois impede a circulação dos sentidos localmente. Esse silenciamento nos interessa para podermos problematizar tanto o silêncio do opressor, quanto o silêncio do oprimido. Nesse sentido, vamos buscar nas discursividades produzidas no espaço de sala de aula, se há, por parte dos alunos, o silenciamento do oprimido e se eles resistem a esse silenciamento da opressão.

3. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

O método que trilhamos para a realização deste trabalho aposta na perspectiva de que a educação inclusiva para alunos surdos deve ser tomada em sua complexidade, pois os envolvidos, nessa educação, são constituídos por uma historicidade. Nessa medida, longe de homogeneizá-los, concebemo-los, como sujeitos singulares e heterogêneos, que são marcados por experiências particulares com a educação inclusiva na escola regular. Sendo assim, além de enfocarmos as experiências singulares dos participantes da pesquisa, nos espaços de dizer que os concernem, também, mobilizamos entrevistas, buscando criar condições para que elementos da historicidade possam emergir.

Há alguns estudos inscritos na área da educação de surdos, conforme destacamos na introdução deste trabalho, que investem na temática da educação inclusiva para alunos surdos, buscando referendar e solucionar até então o que muitos teóricos dessa área concebem como exclusão do aluno surdo da escola regular. A partir desse investimento, defende-se que o aluno surdo deve ocupar o mesmo espaço escolar que os alunos ouvintes, fazendo-se pensar que todos os envolvidos na educação inclusiva irão se engajar, subjetivamente, do mesmo modo. Neste trabalho, a nossa postura mostra-se diferente, justamente pelo fato de concebermos a complexidade de constituição de cada envolvido na educação inclusiva para alunos surdos.

O método que construímos ancora-nos na possibilidade de se investir na temática da educação inclusiva para alunos surdos, negando o lugar das homogeneizações e da perspectiva que não concebe esse aluno pelo viés da diferença. Homogeneizar e negar a diferença fazem supor que todos os envolvidos na educação inclusiva produzem os mesmos engajamentos e os mesmos processos de significação da condição do aluno surdo na escola regular. Sobretudo, fazem supor que a constituição tanto em saberes em Língua Portuguesa e em Libras são homogêneos.

Nessa perspectiva, apresentamos os procedimentos que nos permitiram produzir um aparato teórico-metodológico de descrição e de análise que foram selecionados e construídos por nós, para compormos o *corpus* de análise desta tese. Dessa forma, cabe enfatizar que as incursões teórico-analíticas desta pesquisa são delineadas a partir da perspectiva discursiva. Conforme já explicitado, no caso da nossa pesquisa, investigamos como as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas em sala de aula para alunos surdos de duas escolas públicas regulares da educação básica com o intuito de saber se essas práticas afetam (ou não) a relação dos alunos surdos com o saber em Língua Portuguesa.

Para tanto, a coleta do material de análise foi realizada em duas escolas públicas de ensino regular (fundamental I e II). A coleta foi realizada na escola em dois espaços específicos: sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais. Isso porque acreditamos que, recorrer à realidade que se passa *in lócus*, ou seja, na sala de aula, justifica-se, à medida que estamos considerando que a prática que se constitui na sala de aula, dadas as contingências desse espaço, reclama posturas de outra ordem que são diferentes daquelas projetadas por documentos governamentais e mesmo aquelas que se enunciam sobre a prática. Além disso, é no espaço de sala de aula regular ou na sala de recursos multifuncionais que podemos investigar e problematizar como as práticas de leitura e de escrita se efetivam ou não.

Assim, quando pensamos o espaço de sala de aula por si, estamos partindo da perspectiva de que a tensão e a contradição que constituem esse espaço estão em função dos sujeitos envolvidos ali. Isso porque, para além de certo imaginário sobre a escola e sobre a educação inclusiva, é necessário analisar o modo como cada sujeito se engaja e se relaciona com certas discursividades constitutivas desse imaginário. Por exemplo, para além do sentido de que a integração física do aluno surdo ao espaço da escola regular figura como “inclusão”, é necessário analisar e problematizar o modo como se efetiva essa integração. Para além do sentido de que a Libras mediaria a relação professor-saber-intérprete-aluno surdo, de modo a permitir experiências de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, é necessário analisar e problematizar de que maneira essa mediação é constituída, considerando os envolvidos na sala de aula.

Antes, porém, de passarmos ao desenvolvimento das seções que compõem a nossa metodologia de pesquisa, gostaríamos de apresentar nossa trajetória como pesquisadora, destacando as inquietações que nos motivaram a realizar esta pesquisa.

Como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, há 25 anos para alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), das redes municipal e estadual de educação, muitas foram as inquietações que nos motivaram a desenvolver esta pesquisa. Dentre tantas, destacamos nosso “desespero” quando, sem aviso, recebemos, pela primeira vez, uma aluna surda na escola regular no ano de 2005. Desespero porque esse acontecimento nos tirou da nossa zona de conforto e nos colocou diante de um “não saber” frente àquela situação que ora se apresentava a nós como um desafio a ser enfrentado.

Ressaltamos que a aluna surda que recebemos não era usuária de Libras, era surda profunda e filha de pais ouvintes. Na família, ela vivia um certo isolamento por não (com)partilhar a mesma modalidade de linguagem que seus familiares. Interagia por meio de gestos caseiros, rudimentares, para garantir uma interlocução mínima com os familiares. A

família não tinha interesse em aprender a Libras, e a aluna também não, pois não se identificava como surda. Por isso, quando solicitada a aprender a Libras, ela se recusava e dizia que não era surda.

A escola, diante daquela situação discursiva, não sabendo que medidas tomar para modificar aquela situação, contratou uma intérprete de Libras, embora a aluna não soubesse a referida língua. A família dessa aluna e a própria aluna não aceitaram a intérprete. E, por isso, foi transferida pela família para outra instituição escolar. Tal aluna carregava consigo um histórico de reprovações escolares. Na época, estava com 15 anos e cursava a 5ª série.

Desse modo, a partir desse acontecimento, muitas questões relativas à educação inclusiva nos inquietaram, provocando, em nós, a necessidade de buscar conhecimentos sobre. Não somente sobre a educação de surdos, como também sobre outras necessidades educacionais especiais, a saber: “autismo”, “(TDAH)”, “déficit intelectual”, dentre outras. Isso porque, como professora, tais conhecimentos são relevantes para o processo de ensino, uma vez que, nas escolas regulares, há alunos com diferentes necessidades educacionais e, sendo assim, espera-se que os professores estejam aptos a lidar com essa demanda.

Nesse sentido, fizemos cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, e, em especial, sobre a educação de surdos. No entanto, apesar de ter feito um curso básico de Libras, a nossa relação com essa língua ainda é frágil, demandando maior engajamento de nossa parte no aprendizado de tal língua.

Em 2009, iniciamos o mestrado, na Universidade Federal de Uberlândia, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, com a temática da educação de surdos na escola regular inclusiva. Realizamos um estudo discursivo sobre o surdo na escola. Na dissertação, discutimos a perspectiva da aula como (não) acontecimento discursivo e ainda: do não engajamento dos envolvidos, a saber: professor, intérprete e o próprio aluno no processo de inclusão. No entanto, como essa temática ainda reclama aspectos a serem analisados e problematizados, propusemo-nos a dar continuidade em nossos estudos.

No ano de 2013, assumimos a coordenação de educação inclusiva no município onde residimos e trabalhamos. Exercemos essa função pelo período de quatro anos, e, nesse percurso, tivemos a oportunidade de participar de muitas formações e, de certa forma, ter uma visão mais global sobre a educação inclusiva na rede municipal: os problemas com as políticas públicas no que se refere à educação inclusiva; a formação dos profissionais para lidar com esse público-alvo; a relação com as famílias. Enfim, questões que serviram para aguçar, em nós, ainda mais a necessidade de investimento subjetivo e engajamento, no que se refere à formação continuada.

No momento, com esta pesquisa de doutoramento, conforme já destacamos, objetivamos pesquisar como acontecem as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos na escola regular.

Essa temática se justifica, uma vez que, como professora de Língua Portuguesa, sabemos das dificuldades enfrentadas no ato de ensinar e de aprender a ler e a escrever tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos. Cabe ressaltar que para estes alunos o processo de ensino e de aprendizagem mostra-se ainda mais complexo, dada a sua condição de estar “entre línguas”, ou seja, entre a Libras e a Língua Portuguesa.

De nossa perspectiva teórica, estamos considerando que estar entre línguas põe os envolvidos nessa modalidade de educação em relação com discursividades das línguas. E é nessa relação que se dá a constituição do aluno e sua relação com o saber.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE MATERIAL

O nosso primeiro contato com os alunos participantes desta pesquisa ocorreu durante algumas semanas, no período de observação. Após esse período, iniciamos a gravação das aulas em vídeo, com autorização dos participantes da pesquisa. A gravação em vídeo foi necessária, uma vez que as aulas observadas, em sua maioria, contavam com a presença de um intérprete de Libras. A presença do intérprete significa que as aulas foram ministradas em Língua Portuguesa e interpretadas em Libras para os alunos surdos. Posteriormente, essas aulas foram transcritas por um intérprete de Libras para a Língua Portuguesa. De posse das aulas transcritas, consideramos relevante, recorrer a outro intérprete para uma avaliação da transcrição feita. Isso porque, dada a configuração do processo de transcrição, tivemos o intuito de obter maior confiabilidade no material transcrito. Além disso, durante o desenvolvimento do trabalho de análise, foi necessário recorrermos a outros intérpretes para dirimir dúvidas relativas ao léxico e à significação de sinalização.

Além da necessidade de efetuar a transcrição, a gravação em vídeo nos permitiu recorrer a ela quantas vezes foram necessárias com a finalidade de nos certificarmos de qualquer possível dúvida, ou retomar algum ponto das aulas gravadas.

Outro ponto que consideramos relevante quanto à necessidade de gravarmos as aulas em vídeo refere-se ao fato da importância que a linguagem corporal e a expressão facial possuem na comunicação em Libras. Elas são recursos que o sinalizador utiliza, por meio do corpo e da face, para dar entonação ao seu dizer.

Cabe destacar que, embora fosse possível o retorno ao material coletado por meio das gravações em vídeo, não podemos deixar de mencionar as limitações que esse recurso nos ofereceu, a saber: trechos que não foram possíveis de serem filmados, trechos inaudíveis (aula em Língua Portuguesa) e trechos não visíveis (interpretação em Libras) por fatores externos como os ruídos e até mesmo por conta de o volume estar baixo. Além disso, em muitos momentos, os alunos surdos, quando interagem com o intérprete em sala de aula, executavam os sinais por baixo da carteira ou de forma que a câmera não os alcançasse.

Ainda como coleta de material de pesquisa, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, considerando-as como um espaço de interlocução a mais com os participantes da pesquisa. A partir de um conjunto de perguntas estruturadas e elaboradas por nós, tivemos a finalidade de identificar a tomada de posição deles frente às discursividades que se relacionam à questão da surdez e à educação inclusiva. A realização dessas entrevistas foi importante para circunstanciar elementos da rede de identificação que constitui os participantes de pesquisa, deixando flagrar o modo como cada um subjetiva a sua condição sócio-histórica e ideológica no processo da educação inclusiva.

Ressaltamos que as entrevistas não são foco primeiro de nossas análises, porque cumprem mais a função de dimensionar certos aspectos de filiação de sentidos desses alunos surdos. Assim, elas se mostraram relevantes para este trabalho, pois, a partir delas, percebemos como cada participante, singularmente, mobiliza suas concepções acerca das práticas de leitura e de escrita para alunos surdos na escola regular. Na análise, fizemos referência cruzada às entrevistas, buscando mobilizar algumas informações das notas de campo registradas no diário de bordo no momento das observações das aulas. Reiteramos que essas informações não são foco como objetos de análise, mas puderam ser utilizadas para esclarecermos alguns pontos no trabalho de exposição do *corpus*.

No âmbito deste trabalho, é importante destacar que a transcrição, como etapa metodológica, para nós, manifesta-se como outro momento de enunciação (Cf. FLORES, 2006); ou seja, ela é parte de um ato de enunciação em si outro. Isso porque o momento, o propósito e o espaço também são outros, dada a sua natureza enunciativa.

A transcrição é, antes de qualquer coisa, um gesto singular daquele que transcreve, visto que há aspectos que podem tornar-se irrepresentáveis, como a entonação, por exemplo, as expressões faciais, muito comum nos surdos. A transcrição da gestualidade da Libras acentua o aspecto da transcrição como um gesto enunciativo.

Cabe destacar que, no uso da gestualidade, é muito comum observarmos a prática da datilologia por parte dos usuários da Libras no processo de interação. Portanto, dado o nosso

pouco conhecimento acerca dessa língua, torna-se necessário compreendermos o papel que a datilologia representa nos dizeres dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, na próxima subseção, teceremos algumas pontuações sobre a datilologia.

3.1.1 Datilologia

A datilologia, também conhecida como alfabeto manual, é muito utilizada pelos falantes de Libras no Brasil. O alfabeto manual ou datilológico é usado para expressar nomes de pessoas, nomes próprios, de localidades, empréstimos linguísticos e outros termos que não apresentam um sinal-termo correspondente na Libras. E, de fato, a datilologia possui função importante na interação entre eles.

É necessário considerarmos uma série de fatores no ato da tradução/interpretação e nas interações sociais, quando se leva em conta a datilologia. Destacamos que o principal deles consiste na ausência de um termo correspondente na língua de sinais. Isso porque, conforme já salientamos, a datilologia é utilizada “para soletrar, quando, no momento da interpretação, se pretende informar o nome das pessoas; ou ainda quando não se conhece o sinal do conceito” (ROSA, 2005, p.40). Contudo, nem sempre essa ausência de correspondentes justifica o uso da datilologia. O uso da datilologia em si mesma pode colocar em evidência a fragilidade de vocabulário manifestada pelo usuário na língua de sinais.

Nesse sentido, Nascimento (2011):

A digitação das palavras em Libras é muito frequente em ambientes educacionais. Nesses espaços são aprendidos uma gama de novos conceitos nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse momento muitos sinais são digitados, tanto por não haver terminologia para todos os termos envolvidos, quanto pela presença em sala de aula de professores/intérpretes que não tem fluência adequada em Libras (NASCIMENTO, 2011, p. 44).

Por isso, esses profissionais da educação solicitam o sinal, caso exista, aos alunos, durante a interação. Também é relevante dizer que o material didático disponível está em LP, o que torna o recurso da datilologia de extrema importância na educação de alunos surdos e na interação entre surdos e surdos e, principalmente, entre surdos e ouvintes

Outro uso também muito comum da datilologia é o de um sinal seguido da soletração manual, ou vice-versa. A digitalização é muito usada nos momentos em que não há certeza de

que o interlocutor tem conhecimento do sinal, ou o sinal não está lexicalizado na língua¹⁰. Em sua pesquisa, Rosa afirma que: “[o] alfabeto manual é a mera transposição para o espaço, por meio das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral”. (ROSA, 2005, p.40). Como justificativa, Rosa (2005) ponderou que ainda que a datilologia seja empregada, frequentemente, como na tradução e na interpretação entre a Língua Portuguesa e a Libras, a datilologia não pode ser chamada propriamente de tradução, uma vez que ela expõe a palavra em sua escrita na língua oral, e não mostra o léxico na língua de sinais.

Na esteira de Rosa (2005), Gesser (2009, p. 28) afirma que: “a datilologia não é uma língua, e sim, um código de representação das letras alfabéticas.”. Em sua pesquisa, Gesser (2009) reconhece a funcionalidade da datilologia como recurso no momento de soletrar termos que ainda não possuem sinais na Libras ou são inexistentes nessa língua.

Contudo, ela pondera que o ato de “soletrar não é um meio com um fim em si mesmo.” (GESSER, 2009, p. 30). Na concepção dela, a soletração de determinadas palavras pode ser substituída por um sinal. Por esse viés, Gesser (2009) acredita que o recurso da datilologia ou soletração cumpre com sua funcionalidade na interação entre os interlocutores, ou seja, ele passa a “incorporar” sinais, quando os interlocutores compreenderem o conceito da palavra soletrada e, assim, puderem substituir a datilologia pelos sinais correspondentes.

Por fim, segundo Quadros e Karnopp (2004):

a soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 88).

Nesse aspecto, as palavras da Língua Portuguesa funcionam como empréstimos para a Libras, por meio da soletração ou datilologia. As autoras afirmam, também, que, no geral, há empréstimos linguísticos e incorporação de vocabulários em todas as línguas, sejam elas orais ou de sinais. (QUADROS, KARNOPP, 2004). Vejamos, a seguir, um exemplo do emprego da datilologia:

¹⁰A lexicalização, na Libras, é o processo em que se usa para a composição dos sinais. Quadros e Karnopp (2004), a partir dos estudos realizados sobre a ASL, ponderam que na Libras há dois tipos de léxico, sendo um nativo e outro não nativo. Fazem parte do léxico nativo: os classificadores (CM, M, L), os signos propriamente ditos, e os empréstimos linguísticos que são incorporados. Já no léxico não nativo concentram-se importações das palavras em português ou estrangeiras, para as quais não há signos correspondentes em Libras e por isso, são soletradas manualmente no discurso.

Figura 1: Exemplo do uso da datilologia como recurso para se expressar em Libras



Fonte: Diana Maria Araújo da Costa (2017)¹¹

Ressaltamos que essa discussão sobre a datilologia é profícua ao nosso trabalho, pois, no momento da gravação das aulas, percebemos que esse recurso foi muito empregado pelos intérpretes em suas interações com os alunos surdos. Nesse sentido, compreender o espaço que a datilologia ocupa no processo de mediação entre intérprete-aluno surdo nas aulas de Leitura e de escrita poderá nos ser útil no momento das análises. Ou seja, será produtivo para refletirmos o papel que a datilologia desempenha no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Diante das aulas acompanhadas na sala de aula regular e no AEE, procedemos do seguinte modo para a constituição do *corpus* de análise. Em um primeiro momento, descrevemos o modo como ocorrem as práticas de leitura e de escrita em ambos os espaços enfocados na pesquisa. Não podemos perder de vista que as duas escolas que acompanhamos alinham-se à orientação das diretrizes oficiais do ensino de Língua Portuguesa e às diretrizes da educação inclusiva. Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa são amparadas, em tese, em práticas de leitura e de escrita que tomam os gêneros textuais como unidade de ensino. Em relação à educação inclusiva, as duas escolas orientam-se pela perspectiva do bilinguismo, ou seja, o aluno surdo é levado a relacionar-se com a Língua Portuguesa e com a Libras.

¹¹ Disponível em: slidesharee.net de Diana Maria Araújo da Costa (2017).

Como os alunos surdos enfocados, nesta pesquisa, estão inseridos em escolas que se alinham à perspectiva dos gêneros de texto, as práticas de leitura partem, em geral, de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais. Essas práticas vão desde a leitura em voz alta produzidas pelos alunos, inclusive pelos alunos surdos, até às atividades de compreensão e de interpretação do gênero de texto lido, demandando dos alunos a construção de sentidos.

As práticas de leitura que nos interessam, neste trabalho, são aquelas que demandam uma construção de sentido a partir do texto lido. Nesse caso, podem ser a partir do próprio do jogo de interlocução que o professor regente e/ou o intérprete da turma instaura com os alunos. Trata-se do momento em que professor e alunos, contando com a mediação da intérprete, no caso dos alunos surdos, mostram-se engajados, enunciativamente, na mesma instância discursiva. Professor, alunos e intérprete se veem enlaçados no e pelo objeto de interlocução da prática de leitura. Dessa forma, as práticas de leitura de que tratamos envolvem uma implicação dos envolvidos na instância discursiva da aula. Estar engajado na instância discursiva da aula põe em cena traços da rede de identificação de cada um em relação aos saberes produzidos em Língua Portuguesa e mediados pela Libras, para dizermos da especificidade deste trabalho.

Para a constituição do *corpus*, no que diz respeito às práticas de leitura, vamos privilegiar os momentos em que os alunos surdos são capturados na instância discursiva da aula, momento em que eles são convocados a produzir uma resposta frente à demanda que advém da professora e/ou da intérprete. Vamos privilegiar, ainda mais, a resposta que eles produzem frente à demanda. Não podemos perder de vista que esta resposta emerge a partir da rede de identificações que constitui cada um. A condição de estar entre-línguas opera efeitos nessa constituição.

Considerando essa perspectiva das práticas de leitura, as práticas de escrita, também, orientam-se, nessas escolas, pela concepção da sequência didática de gênero, conforme já ressaltamos anteriormente. Sendo assim, a escrita é fruto de um conjunto de atividades de leitura. Contudo, a condição de estar entre a Língua Portuguesa e a Libras, dadas as insígnias que professor e que intérprete portam sobre essas línguas, os alunos surdos são levados, também, assim como na prática de leitura, a ter uma relação com a escrita. Nessa relação, interessa-nos a resposta que cada um produz. Para a constituição do *corpus*, no que diz respeito às práticas de escrita, privilegiamos os momentos em que os alunos surdos foram capturados na instância discursiva da aula, momento em que eles foram convocados a produzir uma resposta frente à demanda que advém da professora e/ou da intérprete. Privilegiamos, ainda mais, a resposta que eles produzem frente à demanda, podendo ser de assunção à posição de aluno, ou de silenciamento.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA: ENFOQUE SOBRE AS DUAS ESCOLAS PESQUISADAS

Das instituições que ofertam a educação básica no município em que residimos, 16 são da rede municipal (incluindo escolas da zona rural e, também, os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI), 3 instituições são da rede privada e 10 instituições são da rede estadual. Para esta tese, selecionamos duas instituições da rede municipal de ensino para realizar a nossa pesquisa, pois, por atuar nessa rede, tínhamos uma certa facilidade, no que concerne ao nosso acesso às escolas; e, ainda, por termos um acesso mais amplo e duradouro às informações sobre o processo de ensino inclusivo do que nas demais redes de ensino, que não temos contato direto. Além disso, acreditamos que, nas demais instituições, os problemas enfrentados são similares, uma vez que as condições dos alunos surdos são “semelhantes”. Isto é, são alunos surdos filhos de pais ouvintes com pouca ou nenhuma fluência em Libras. Nessas escolas, também, há a presença do intérprete, como mediador da interação entre professor e aluno surdo na escola regular.

Além disso, dado o nosso interesse em problematizarmos o modo como o aluno surdo em situação de inclusão é constituído aluno por meio das práticas de leitura e de escrita, as escolas selecionadas foram significativas para esta pesquisa, uma vez que, assim como as demais instituições, a escolarização do aluno surdo ocorre na escola regular dita “inclusiva” em que há a presença de um intérprete responsável pela mediação da interação entre professor-saber-aluno surdo.

Na rede municipal, encontramos três escolas inclusivas em que havia alunos surdos matriculados. Visitamos as três escolas e solicitamos permissão para realizar a pesquisa. Obtivemos parecer positivo das três instituições. A nossa opção pela seleção das referidas instituições se pautou no seguinte critério: as escolas deveriam oferecer ensino público regular e ser escola “inclusiva”, isto é, escolas que atenderiam alunos público-alvo da educação especial; de modo específico, alunos surdos. Isso porque nos propomos, em nossa pesquisa, a analisar e a problematizar o modo como o aluno surdo é constituído aluno nas práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, bem como as possibilidades de efeitos discursivos dessas práticas sobre o aluno surdo, nas escolas selecionadas

Ressaltamos que, no momento de solicitarmos a autorização dos participantes diretos, isto é, dos professores, dos intérpretes, dos alunos surdos e dos pais para a realização da pesquisa, a intérprete de uma escola não permitiu que gravássemos as aulas em vídeos, alegando ser uma pessoa tímida e com problemas psiquiátricos.

Nesse sentido, apesar de os demais participantes terem aprovado a realização da pesquisa, a escola não foi contemplada com a nossa investigação, pois, dada a necessidade de analisar e de problematizar as aulas de práticas de leitura e de escrita, e ainda, sendo estas mediadas pela Libras, seria impossível abrir mão da gravação das aulas em vídeos, uma vez que estas aulas seriam transcritas por um intérprete de Libras para compor o *corpus* da pesquisa.

Diante do exposto, a coleta de material foi realizada nas outras duas instituições. Trata-se de instituições escolares municipais que ofertam a educação básica regular desde a educação infantil, que compreende o 1º e 2º período, passando pela primeira fase do ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, até segunda fase do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano.

Na escola A, no momento de coleta de material de pesquisa, estudava apenas um aluno surdo, que cursava o 5º ano escolar no período matutino. Esse aluno é participante da pesquisa, ao qual atribuímos o nome fictício de Lucas. Ele estuda na escola A desde as séries iniciais. Para melhor atendê-lo, a escola disponibiliza um profissional intérprete de Libras para atuar em sala de aula regular, com a finalidade de mediar a relação entre professor regente-saber-aluno surdo e colegas de sala. Em entrevista e a partir da observação e dos registros das aulas, conforme mostraremos, neste trabalho, tal aluno deixou entrever a não aceitação de sua condição de surdo, recusando, inclusive, utilizar a Libras como língua de mediação.

Cabe ressaltar que, além do aluno surdo, participante desta pesquisa, havia, na escola A, no momento de coleta de material, mais de vinte e cinco alunos da educação especial, com as seguintes condições: deficiência intelectual, deficiência física, autismo, síndrome de *down* e TDAH. Para os alunos constituídos nessas condições, a escola disponibiliza profissionais de apoio para auxiliá-los no processo de ensino e de aprendizagem. Além dos profissionais de apoio e do intérprete de Libras, a escola A oferece, também, dois profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais para o atendimento desses alunos.

Quanto ao AEE, cabe destacar que o documento que institui a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

Dessa forma, na esteira dessas discursividades oficiais, compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado exerce ou deveria exercer um papel fundamental na escola, dada a sua função de complementar a formação dos alunos de maneira diferenciada daquela que acontece na sala regular, de modo mais individualizado com foco em suas necessidades educacionais específicas.

A sala de recursos multifuncionais da escola A conta com equipamentos, tais como: computadores, impressoras, quadro branco, além de móveis, como armários, mesas, cadeiras e jogos pedagógicos (memória, jogo das partes, quebra-cabeças) recebidos do MEC e destinados ao atendimento dos alunos.

No que concerne ao funcionamento do AEE, a escola A destaca, em seu Projeto Político Pedagógico, a Resolução n. 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Essa Resolução regulamenta que o AEE deve ser ofertado “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização” (BRASIL, p. 2, 2009). No entanto, em muitos momentos durante a coleta de material, os alunos da Educação Especial foram retirados da sala de aula regular para serem atendidos pelo professor do AEE, inclusive o aluno surdo, participante desta pesquisa.

Ao serem indagados por nós, os profissionais da gestão alegaram que a participação destes alunos, no AEE, no horário de aula, tornou-se necessária, pois eles não frequentavam a escola no contraturno. A justificativa dada pelos profissionais da escola está no fato de que muitos alunos residiam na zona rural e, por isso, não teriam condições de retornar à escola em outro turno.

No que concerne à formação dos profissionais que atuam no AEE, a escola conta com duas profissionais, que atendem em turnos escolares específicos. Uma delas é professora efetiva, graduada em Letras e especialista em Psicopedagogia, e possui cursos na área da Educação Inclusiva. A outra profissional não faz parte do quadro de profissionais da educação, ou seja, está em desvio da função; ela advém da área da saúde, onde atuava como agente de saúde. Ela possui o ensino fundamental e cursos de formação continuada na Educação Inclusiva.

De modo geral, foi possível perceber, na escola A, uma estrutura física com necessidade de reforma, uma vez que havia muitas goteiras no telhado em dias chuvosos. Trata-se de uma escola cuja área construída é composta por 14 salas de aulas, por uma biblioteca, por uma quadra esportiva coberta e por uma quadra de areia, por uma sala de recursos multifuncionais, por sala dos professores, por uma sala da coordenação pedagógica, por uma secretaria, por

diretoria, por uma sala de informática, por seis sanitários, por um parque infantil, por um almoxarifado e por uma cantina.

No momento da coleta de material, havia 902 alunos matriculados na escola **A**, sendo 128 alunos na educação infantil, 326 alunos no ensino fundamental I e 448 alunos no ensino fundamental II, distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

A escola **B** contava, no momento de coleta de material, com dois alunos surdos, um menino com a idade de 15 anos e uma moça com 21 anos. Ambos cursavam o mesmo ano escolar: 8º ano no período matutino. Ele possuía uma relação de certa forma mais fluente com a Libras, e ela, por sua vez, possuía uma relação menos fluente com a Libras. Esses eram acompanhados por uma intérprete de Libras em sala de aula regular.

Além dos alunos surdos já mencionados anteriormente, na escola **B**, havia mais treze alunos da educação especial com as seguintes condições: deficiência intelectual, deficiência física, autismo, TOD e TDAH. Para esses alunos, a escola **B** também disponibiliza profissionais de apoio para auxiliá-los no processo de ensino e de aprendizagem. Cabe destacar que, além das condições acima mencionadas, havia ainda, na escola **B**, alunos que possuem dificuldades na aprendizagem, mas que não são atendidos pela Educação Especial, por exemplo, alunos com discalculia, com disgrafia e com dislexia. Esses alunos, também, recebem atendimento no AEE, mas não são acompanhados por profissional de apoio em sala de aula regular.

Assim como na escola **A**, a escola **B** também oferece, além dos profissionais já mencionados, ou seja, intérprete de Libras e profissionais de apoio, o profissional da sala de recursos multifuncional. Esta profissional trabalha nos períodos matutino e vespertino. É graduada em Geografia; é usuária de Libras e possui cursos na educação especial.

Nessa perspectiva, ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, identificamos um capítulo destinado, exclusivamente, à educação inclusiva, em que a instituição enfatiza os seguintes pontos: 1) diagnóstico sobre a realidade da escola como inclusiva; 2) o processo de avaliação dos alunos ditos incluídos; 3) a acessibilidade escolar para atender as demandas dos alunos; 4) a organização da prática pedagógica para melhor atender esse público específico; e) a fundamentação legal, política e pedagógica da educação especial.

Quanto ao tópico que trata da organização pedagógica da escola, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola afirma que “para garantir a qualidade de ensino para nossos alunos com necessidades educacionais especiais [...] a escola oferecerá um auxílio extra no contra turno, o AEE na sala de recursos multifuncionais” (GOIÁS, 2019, p. 33).

A escola **B** também possui uma sala de recursos multifuncionais, com equipamentos, tais como: computadores, impressoras, quadro branco, além de móveis, como armários, mesas, cadeiras, lupas e jogos pedagógicos (memória, jogo das partes, quebra-cabeças) recebidos do MEC e destinados ao atendimento dos alunos do AEE.

Conforme mencionado no Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos surdos e os demais alunos da educação especial deveriam retornar no contraturno para o AEE, com a finalidade de complementar seus estudos. Nesse sentido, foi possível percebermos, a partir das entrevistas e das observações, que o atendimento realizado no AEE é viabilizado na escola **B** a partir de agrupamento de alunos, conforme as suas necessidades educacionais.

Dessa forma, os dois alunos surdos eram atendidos duas vezes por semana. Às quartas-feiras, eles eram atendidos em grupo com outros alunos, sob a justificativa de que eles precisavam interagir com os demais alunos atendidos pelo AEE, segundo a professora do AEE. Às sextas-feiras, em tese, o atendimento seria apenas para os dois alunos, para que ela pudesse desenvolver atividades específicas, conforme a demanda deles. Nesse sentido, conforme veremos em seção específica sobre o AEE, essas atividades em sua maioria consistiam em atividades com jogos pedagógicos recebidos do MEC sem finalidades distintas.

No entanto, durante a coleta de material para esta tese, em raros momentos, pudemos presenciar apenas os dois alunos no atendimento. Sempre havia outros alunos atendidos pela educação especial que eram encaminhados à professora do AEE, pela coordenação, por motivos de problemas com comportamento em sala de aula, dentre outros motivos. Sendo assim, a todo momento, a professora do AEE precisava dar atenção a esses outros alunos. Em alguns momentos, a interação dos dois alunos surdos com os demais se estabelecia por meio de jogos, como o dominó.

A escola possui a seguinte infraestrutura: treze salas de aulas, uma cantina, uma sala dos professores, uma secretaria, seis sanitários, uma sala para coordenação, um banheiro com adaptação acessível, uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta, um parque infantil, um laboratório de informática, um quiosque e uma sala de recursos multifuncionais. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola **B**, a referida infraestrutura é considerada satisfatória para o atendimento da demanda de serviços.

No momento da coleta de material de pesquisa, estavam matriculados 688 alunos, distribuídos em 21 turmas do Ensino Fundamental e 04 turmas da Educação Infantil atendidas nos turnos matutino e vespertino, com uma média de 30 alunos por turma.

Para finalizar esta seção, enfatizamos que, diante do exposto, cabe ressaltar que as duas escolas dispõem de material humano e pedagógico capazes de promover a demanda de serviços

necessários ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos enfocados neste trabalho. No entanto, o que está em jogo, nesta tese, é o sujeito em sua singularidade; isto é, o modo como cada envolvido se engaja nesse processo de ensino e de aprendizagem. De modo específico, como cada um se engaja nas práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, considerando a mediação pela Libras.

3.4 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, dedicamo-nos ao circunstanciamento dos critérios de seleção e da caracterização dos participantes desta pesquisa. O objeto de análise desta pesquisa, que são as práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, coloca-nos em relação com: os professores de língua portuguesa regentes das turmas enfocadas, os alunos surdos, os intérpretes e os professores do AEE.

Desse modo, os participantes desta pesquisa são os seguintes, considerando as escolas A e B:

- Escola **A**: um professor regente do 5º ano, uma intérprete, um aluno surdo e uma professora da sala de recursos multifuncional.
- Escola **B**: um professor regente do 8º ano, uma intérprete, dois alunos surdos e uma professora da sala de recursos multifuncional.

Valemo-nos da técnica de entrevista com roteiro semiestruturado para mobilizarmos alguns dizeres dos participantes da pesquisa, buscando reunir informações que mostrem a tomada de posição deles em relação à educação inclusiva e a questões a ela relacionadas. A partir dos dizeres, trabalhamos com os possíveis efeitos de sentido, tendo a materialidade dos dizeres como ponto de ancoragem.

3.4.1 *Os Alunos Surdos*

Os participantes protagonistas desta pesquisa são três alunos surdos, sendo dois alunos e uma aluna. Na escola **A**, estuda o aluno do 5º ano, que, nesta pesquisa, receberá o nome fictício de Lucas, conforme já salientamos anteriormente. Na escola **B**, estudam os outros dois alunos que estão cursando o 8º ano. Estes serão nomeados, respectivamente, Sandra e Humberto.

3.4.1.1 O aluno Lucas

No momento da coleta de material, Lucas cursava o 5º ano do ensino fundamental I e tinha 15 anos de idade. Para conhecer a sua história de vida e escolar, naquela ocasião, agendamos uma conversa com a sua avó, que prontamente se dispôs a nos atender.

Nessa conversa, a sua avó relatou que Lucas nasceu prematuro (com 6 meses); e que, a mãe dele, sua filha, teve complicações no parto, acarretando problemas de saúde mental a ela. Em função desse quadro, a avó passou a cuidar de Lucas e de sua filha. Em tratamento posterior, a sua filha foi diagnosticada com esquizofrenia e transtorno bipolar.

A avó relatou, também, que Lucas começou a falar com quatro anos, e, segundo ela, a emissão de som era incompreensível. De acordo com ela, foi na escola que suspeitaram que talvez Lucas não falasse pelo fato de não ouvir. Sobre essa suspeita, ao ser levado ao médico, foi constatada a perda auditiva de Lucas. De um ouvido, ele possui perda auditiva total e, do outro, ele ouve apenas 30%. Nesse caso, o médico indicou um aparelho auditivo para Lucas. Segundo a sua avó, com o uso do aparelho, ele começou a ouvir um “pouquinho” e a desenvolver a fala com muita dificuldade.

Segundo a literatura sobre os estudos surdos, a surdez se dá em dois casos: a surdez congênita e a surdez adquirida¹². No caso de Lucas, segundo a sua avó, ele não foi acometido por nenhum tipo de doença que o levasse à surdez. Cabe destacar que Lucas, considerando também as discursividades da literatura médica, tem surdez parcial.

Na avaliação de sua avó, atualmente (momento da realização da entrevista), Lucas “fala bem” e “está ouvindo”, o que destoa das nossas observações em sala de aula, nos diferentes momentos da coleta de material. Em sua casa, por estar em ambiente diferente, com pessoas de intimidades, onde não há pessoas falando ao mesmo tempo, Lucas pode se sentir mais à vontade para interagir, tendo a oralidade como forma de expressão. Em diversos momentos, quando indagado diretamente se ele ouvia, Lucas responde que ouve.

Conforme dito por sua avó, Lucas iniciou o tratamento com a fonoaudióloga para auxiliar na fala, mas, atualmente, ele deixou de fazer o tratamento pelo fato de não gostar. Com

¹² Segundo os estudos de Fernandes (1990 apud Gondim, 2011), “a surdez congênita refere-se a fatores de origem hereditária, como síndromes ou fator familiar, e a fatores não hereditários adquiridos por meio de alterações endócrinas, bacterianas, drogas, medicamentos (anestésias prolongadas), a rubéola materna (meio mais comum e de maior ocorrência durante a gestação) e, ainda, por meio de viroses. A surdez adquirida, segundo Fernandes (1990, p.), pode ser adquirida por insuficiência de oxigenação cerebral, por problemas durante o parto, por infecções, por febres eruptivas, por viroses, por meningite, por sífilis congênita, por traumatismo craniano e por intoxicação com medicamentos.”

base no relato da avó e, também, em nossas observações em sala, Lucas recebeu um aparelho FM, concedido pelo Sistema Único de Saúde na triagem e na distribuição que são realizadas na cidade de Trindade (Goiás). O sistema FM é uma novidade na sala de aula. É uma “tecnologia assistiva” para pessoas com surdez e consiste em eliminar sons externos, focando apenas naquilo que interessa, ou seja, na voz de quem fala ao microfone. Dada a realidade de Lucas, a intérprete é quem porta o microfone, buscando (re)dizer a voz do professor em sala de aula. Cabe ressaltar, considerando os diferentes momentos de observação na sala de aula regular, que Lucas tem resistência em utilizar a Libras. Assim, diante disso, no processo de mediação encabeçado pela intérprete, acaba predominando o uso da língua oral e não da Libras.

Conforme relato da avó de Lucas, ele gosta de usar o aparelho auditivo e, graças a este aparelho, o neto dela “está ouvindo e falando”. Em sua avaliação, ela menciona que Lucas tem muitas dificuldades na escola, mas ele tem apresentado melhoras em seu desempenho escolar. Para usarmos as palavras dela, Lucas “está melhorando”. Ela destaca que Lucas frequenta a escola especial duas vezes, na semana, para reforço escolar. A escola especial é Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Cabe destacar que o CAEE é uma instituição mantida pelo estado e por instituições filantrópicas, com a finalidade de prestar atendimento complementar aos alunos da educação especial em situação de inclusão em escolas regulares e, também, àqueles que não possuem condições de frequentar a escola regular. Enfatizamos que, nesse espaço específico, há a predominância de atividades lúdicas, não tendo o compromisso de avaliação do desempenho escolar dos alunos.

A intérprete utiliza a Comunicação Total¹³ com Lucas, valendo-se de sinais e, também, usa língua oral. A partir de discursividades dos estudos sobre a surdez, ressaltamos que esse método não foi eficaz no ensino, embora tenha representado uma eficácia maior em relação ao oralismo, uma vez que ampliou a visão do surdo e da surdez. No entanto, no âmbito dessas discursividades, é dito que não se logrou êxito com o método de comunicação total por não se priorizar nenhum tipo de língua. Isso porque tal método defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, seja a língua oral, sejam outros códigos manuais criados para esse fim, de modo a considerar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos do surdo.

¹³ A Comunicação Total é uma metodologia de ensino que surgiu na década de 80, após a decadência do oralismo. Essa metodologia tem por finalidade defender o uso de qualquer recurso linguístico no ensino e aprendizagem da língua, seja a língua de sinais, seja a língua oral, ou outros códigos manuais criados para esse fim, de modo a considerar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos do surdo. (GOLDFELD, 2002)

Essa é, então, a situação discursiva de ensino e de aprendizagem que Lucas está inserido. Como mostraremos, neste trabalho, essa situação discursiva produz implicações para a relação de Lucas com a leitura e com a escrita nos espaços de educação inclusiva, como é o caso da sala de aula regular e do AEE.

Destacamos que tivemos dificuldades na realização da entrevista com Lucas, pois ele se recusou a utilizar a Libras para responder às questões dirigidas a ele, mesmo sendo incentivado por parte da intérprete e por nós. Ao tentar oralizar as suas respostas, estas soavam inaudíveis, pois ele emitia o som muito baixo, o que nos demandou alguns ajustes com o gravador e com a filmadora. Salientamos que as respostas de Lucas e dos demais alunos surdos são sucintas. No caso de Lucas, aventamos a hipótese de que esse fato se dá em função da sua dificuldade em interagir por meio das duas línguas, ou seja, em Língua Portuguesa e em Libras.

3.4.1.1.1 A entrevista realizada com o aluno surdo Lucas

Iniciamos a nossa entrevista, questionando a Lucas sobre a sua relação com a Libras e com a Língua Portuguesa. Com esse questionamento, interessava-nos saber como ele enunciava a sua relação com tais línguas. Estamos considerando que esse dizer indicia aspectos de sua identificação ou não com essas línguas. A seguir, em formato de recorte discursivo, apresentamos o jogo de interlocução que estabelecemos com Lucas, no dia 19/02/2018. Cabe destacar que a entrevista foi realizada na escola onde Lucas estuda com a presença da intérprete de Libras Fátima e da diretora da escola que, gentilmente, realizou a gravação em vídeo no momento da interlocução. Salientamos que no dia 27/10/2017, realizamos uma entrevista com Lucas, com a presença de sua avó na casa deles. Na ocasião, registramos o áudio da entrevista apenas em gravador, para posterior transcrição fonética. O não registro da entrevista em vídeo acarretou alguns problemas, como não ter acesso ao modo como Lucas e a intérprete enunciam em Libras. Diante desse fato, foi preciso realizar outra entrevista no dia 19/02/2018. Consideremos, a seguir, o RD1:

RD1

Pesquisadora: Você sabe Libras?

Lucas:[oralizando] Um pouco.

Pesquisadora: Que tanto?

Lucas: [pausa breve] fica em silêncio.

Intérprete: (realiza os sinais para Lucas)

Pesquisadora: Muito ou pouco?

Lucas: [oralizando]: Muito.

Pesquisadora: Muiiiito! Que coisa boa! Você gosta de Libras?

Lucas: [oralizando]Gosto.

Pesquisadora: Gosta? Por quê?

Lucas: fica em silêncio. (Intérprete realiza o sinal de ajuda) e Lucas responde: ajuda.

Intérprete: (utiliza os sinais e a oralidade) Ajuda em quê? A Libras, você?

Lucas: [Tentou dizer oralizando” comunicar” e disse oralizando “contar”].

Intérprete: [utiliza sinais e oralidade] Comunicar...entender...

Lucas: [oralizando] Hurun. Conversar, entender.

Interprete: Também ajuda, entender?

Pesquisadora: Entender, comunicar, conversar, é isso?

Lucas: [responde afirmativamente balançando a cabeça]

Pesquisadora: Na sua opinião, é importante saber Libras para ler e escrever em Português?

Lucas: Sim.

Pesquisadora: Fala mais alto.

Lucas: [fala alto] Simmmm

Pesquisadora: A Libras te ajuda a aprender Português?

Lucas: Um pouco.

(Entrevista, 19/02/2018)

É possível perceber, a partir de RD1, que, ao ser questionado se Lucas sabe Libras, ele produziu o seguinte dizer como resposta: “um pouco”. Em termos de efeito de sentido, esse dizer expressa um certo lugar de Lucas com a Libras. Percebamos que não aparece, em sua resposta, dizeres com avaliação categórica como o advérbio de negação “não” ou o advérbio de afirmação “sim”. A ocorrência do pronome indefinido “pouco”, em sua relação sintagmática com o artigo indefinido “um”, pode produzir alguns efeitos de sentido. Um deles faz trabalhar o sentido de que Lucas se assume como modesto, não definindo categoricamente a sua relação com a Libras. Outro efeito faz trabalhar o sentido de que Lucas não se vê em uma relação de fluência com a Libras. Sendo assim, ele não define nem precisa a sua relação com a ela.

Diante da resposta de Lucas, lançamos a seguinte pergunta: “que tanto?”. Com essa pergunta, dado o momento da entrevista, buscávamos uma avaliação precisa de Lucas sobre a sua relação com a Libras. Contudo, como percebemos em RD1, Lucas fica em silêncio. Esse silêncio significa, mostrando a impossibilidade de nomeação e de quantificação da relação de Lucas com a Libras, no ato da interlocução. Diante desse silêncio, e no ímpeto da entrevista, lançamos a ele a seguinte pergunta: “muito ou pouco?”. Em resposta, Lucas (re)diz a primeira parte de nossa pergunta, que é o dizer “muito”. Essa resposta de Lucas, ao ser relacionada com o dizer “um pouco”, acaba por gerar uma contradição em seu dizer. Essa contradição indicia uma certa rarefação da identificação de Lucas com a Libras. Essa não-coincidência de nomeação de sua relação com a Libras significa em termos do que denominaremos de não lugar com a Libras.

No fluxo da interlocução, diante do “muito” dito por Lucas, (re)dizemos “o muito”, com certa ênfase, em um tom exclamativo. Na sequência, proferimos a seguinte declaração: “que

coisa boa!”. Jogando com os possíveis efeitos de sentido, essa declaração expressa uma surpresa diante do “muito” dito por Lucas. Trata-se de uma surpresa que acaba pondo em suspeita o que fora dito por Lucas. Cabe destacar que a insistência da entrevistadora, como dá a perceber até este ponto de RD1, também provoca efeitos nas respostas de Lucas. Isso porque Lucas também tenta responder às questões em função do que acredita ser o que a entrevistadora espera dele. Nesse sentido, as perguntas direcionam as respostas, e a insistência tem função nesse direcionamento.

Na sequência, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “você gosta de Libras?”. Essa pergunta buscava uma avaliação afetiva de Lucas em relação à Libras. Em resposta, ele produziu o seguinte dizer: “gosto”. Após a sua resposta, (re)dizemos o verbo “gostar”, na terceira pessoa do singular, sob o tom interrogativo, o que, produziu, também, o efeito de suspeita frente ao que fora dito por Lucas. Demandamos uma explicação do porquê de ele “gostar” de Libras. Contudo, novamente, Lucas fica em silêncio por alguns instantes. Esse silêncio é interrompido pela intérprete, que produz, em Libras, o sinal do verbo “ajudar” para Lucas. Ele, imediatamente, produziu a oralização do verbo “ajudar”, na terceira pessoa do singular. O silêncio de Lucas e, posteriormente, a resposta produzida por ele, a partir do auxílio da intérprete, por meio da sinalização, produz o efeito de sentido de que Lucas não sabia informar a razão de ele gostar de Libras. Faz significar, também, um esvaziamento da resposta “gosto”, o que indicia uma certa posição de resistência de Lucas em relação à Libras; inclusive, porque ele não sinaliza, ele oraliza. Nessa perspectiva, as respostas monossilábicas e as espelhadas, também, significam essa resistência. Por resposta espelhada, entendemos aquela que traz um elemento da pergunta como resposta.

No fluxo da interlocução, a intérprete, por meio da Libras e da oralização em língua portuguesa, endereçou a Lucas as seguintes perguntas: “ajuda em quê?” “A Libras, você?”. Essas perguntas demandam de Lucas o desdobramento enunciativo do dizer “ajuda”. Em resposta, Lucas tentou dizer, por meio da oralização em Língua Portuguesa, a palavra comunicar; ao hesitar, disse contar. A intérprete, novamente utilizando-se da Libras e da oralização em Língua Portuguesa, endereça a Lucas o seguinte dizer: “comunicar... entender...”. Cabe salientar que a intérprete expressa-se por meio tanto da Libras quanto a oralização em Língua Portuguesa. Lucas é enlaçado pela oralização em Língua Portuguesa não se expressando por meio da Libras. No fluxo da entrevista, ele vem se expressando a partir da oralização em Língua Portuguesa. Dadas as condições em que Lucas é significado, sinalizar, para ele, é assumir a condição de deficiente. Por isso, o silenciamento em relação à inscrição em Libras.

Como resposta à intérprete, Lucas produziu, oralizando, o seguinte dizer: “Hurun. Conversar, entender”. A intérprete, por sua vez, valendo-se da Libras e da oralização em Língua Portuguesa, endereça a Lucas o dizer “também ajuda, entender?”. Nós, buscando instaurar o movimento interlocutivo da parte de Lucas, reportamo-nos a ele, dizendo o seguinte dizer “entender, comunicar, conversar, é isso?”. A partir desse questionamento, buscávamos uma confirmação de Lucas quanto aos questionamentos anteriores. Ele, então, responde em tom afirmativo, apenas balançando a cabeça. O ato de acenar, afirmativamente, com a cabeça em detrimento a usar a Libras também indiciam a resistência de Lucas à Libras.

Na sequência, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “na sua opinião é importante saber Libras para ler e escrever em Português?”. Lucas responde-nos, afirmativamente, dizendo que “sim”. No ímpeto da entrevista, considerando que o tom de oralização de Lucas estava baixo, solicitamos a ele que falasse mais alto. Ele, alterando o tom da voz rediz o “sim”, produzindo um alongamento fônico da parte final do sim. Insistindo na relação entre Libras e Língua Portuguesa para Lucas, endereçamos a ele, a seguinte pergunta: “A Libras te ajuda a aprender Português?”. Em resposta, Lucas produz o seguinte dizer “um pouco”. Trata-se de um dizer que se repete nesta interlocução com Lucas, já que no início da entrevista, ao perguntarmos se ele sabe Libras, ele repetiu, com diferença, esse dizer.

Esse último dizer produzido por Lucas, jogando com alguns efeitos de sentido, produz o sentido de que Lucas não se vê interpelado em fundamentar de que modo a Libras pode ajudar a aprender a Língua Portuguesa. Sendo assim, no lugar de uma argumentação consistente, aparece o dizer “um pouco”. No julgamento de Lucas, o auxílio de uma língua a outra é marcado sem precisão quanto à quantidade e ao modo de auxílio entre a aprendizagem dessas línguas.

A seguir, apresentaremos o próximo recorte discursivo, o qual dimensiona o prosseguimento da entrevista realizada com Lucas. Eis o RD2:

RD2

Pesquisadora: Você gosta de aprender Português?

Lucas: [oralizando] Gosto.

Pesquisadora: O que você acha mais difícil na aula de português?

Lucas: [oralizando] É difícil um pouco.

Pesquisadora: É difícil um pouco? O que que é mais difícil?

Lucas: [Silêncio].

Intérprete: [sinaliza] Estudar Português é difícil? O que você pensa?

Pesquisadora: [Lucas continua em silêncio]

Intérprete: [interrompe o silêncio e oraliza e sinaliza simultaneamente a Lucas perguntando] Estudar português é difícil?

Lucas: [oralizando]. Estudar.

Intérprete: [oralizando] Estudar. Estudar o português é difícil?

Lucas: [oralizando]. Difícil.

Pesquisadora: Por que que é difícil?

Lucas: [oralizando] Porque passa muita tarefa.
Pesquisadora: É difícil ler, você acha? ou acha fácil?
Lucas:[oralizando] fácil.
Pesquisadora: Fácil? Você sabe ler?
Lucas: [oralizando]: **Um pouco.**
Pesquisadora: Sabe um pouco?
Lucas: [responde afirmativamente balançando a cabeça].
Pesquisadora: Cê num gosta nadinha?
Lucas: [responde que não balançando a cabeça]
Pesquisadora: Pede à intérprete]: Vê se ele entendeu.
Intérprete: [usa sinais e oraliza]: Mas o Português não ajuda você também a aprender a escrever?
Lucas: [oralizando]. Ajuda.
Intérprete: [usa sinais e oraliza] .Seu nome. O próprio nome, ler os livros, observar, num ajuda? Mas isso você gosta?
Lucas: [oralizando]. Gosto.
Intérprete: [usa sinais e oralidade]. Quando o Português ajuda você, você gosta? O que você gosta pouquinho ou não gosta de jeito nenhum. O quê, das aulas de Português?
Lucas: [Fica em silêncio.]
Intérprete: [oralizando e sinalizando] Onde você percebe que tem mais dificuldade na aula de Português? Quando?
Lucas: [silêncio].
Intérprete: [oralizando e sinalizando]. Quando tem que responder algumas perguntas, cópia do livro, textos muito grandes. Quando você encontra mais dificuldade?
Lucas: [oralizando] Textos.
Intérprete: Textos. A leitura ou a interpretação do texto é mais difícil para você? Você consegue interpretar bem, mesmo pequenos textos? Consegue?
Lucas:[balança a cabeça afirmando que sim]
Pesquisadora: Sozinho? Ou a tia tem que te ajudar?
Lucas: [oralizando]. A tia tem que ajudar.
 (Entrevista, 19/02/2018)

Em RD1, dedicamo-nos a tecer questionamentos a Lucas sobre a sua relação com a Libras. Já em RD2, o nosso questionamento pautou-se nas possíveis relações que Lucas estabelece com a Língua Portuguesa. Nesse sentido, iniciamos nossos questionamentos a Lucas com a seguinte pergunta: “Você gosta de aprender Português?”. Com esse questionamento, buscamos identificar, a partir da posição discursivo-enunciativa assumida por Lucas, as possíveis identificações que o constitui na língua, pois, a depender da posição exercida por ele, a Língua Portuguesa como objeto de aprendizagem pode ganhar contornos específicos, ou seja, a depender do modo como ele estabelece a relação com essa língua, pode afetar sua constituição como aluno nas práticas de leitura e de escrita.

Em resposta ao nosso questionamento, Lucas produziu o seguinte dizer oralizando: “gosto”. Diante da resposta elaborada por ele frente ao que lhe fora questionado, foi possível construir o efeito de sentido de que Lucas parece ter algum tipo de identificação com Língua Portuguesa, ainda que ele não tenha dado desdobramentos em sua resposta, justificando a razão por gostar de aprender Português. Além disso, o fato de ele preferir oralizar em Língua

Portuguesa a utilizar a Libras, no momento de suas interlocuções, conforme tem ocorrido no decorrer da entrevista até este ponto analisada, autoriza-nos a apostar nesse efeito de sentido.

Na sequência, no fluxo da entrevista, também direcionamos a Lucas a seguinte pergunta: “O que você acha mais difícil na aula de português?”. Nosso interesse com esse questionamento pautou-se em buscarmos compreender se Lucas tinha noção, ou se saberia mensurar, de modo específico, suas maiores dificuldades na aula de Português. Pretendíamos, por meio do advérbio de intensidade “mais”, em articulação com o adjetivo “difícil”, que Lucas destacasse algum aspecto da Língua Portuguesa que fosse “mais difícil”. Esses aspectos poderiam perpassar o eixo de leitura, de produção de textos escritos, de oralidade e de análise linguística, os quais, para ele, apresentassem maior desafio na aula de Português. Além disso, o advérbio de intensidade “mais” pressupõe a existência de outras dificuldades em menor grau na aula de Língua Portuguesa.

Em resposta ao nosso questionamento, Lucas proferiu o seguinte dizer, oralizando: “É difícil um pouco”. Em termos de efeito de sentido, a resposta elaborada por Lucas produziu um desencaixe, uma não relação entre o questionamento direcionado a ele e, conseqüentemente, o dizer produzido por ele. Sendo assim, ao elaborar sua consideração, Lucas não produziu os desdobramentos necessários, especificando as possíveis dificuldades que ele teria na aula de Língua Portuguesa.

Conforme vimos discutindo nesta seção, “um pouco” é um dizer que, por vezes, tem se repetido como resposta dada por Lucas em nossas interlocuções. Em RD2, a ocorrência do pronome indefinido “pouco” e do artigo indefinido “um” produz o efeito de sentido de que Lucas não define nem precisa a sua maior dificuldade na aula de Língua Portuguesa. Essa imprecisão, nas discursividades de Lucas, autoriza-nos a jogar com o efeito de sentido de que ele não saiba dimensionar o que se constitui como desafio a ser superado por ele. Do ponto de vista discursivo-enunciativo, esse dizer produzido por Lucas pode ser lido como indício de uma não-coincidência entre a situação vivenciada por ele, nas aulas de Língua Portuguesa, e a nomeação que ele elabora no ato da entrevista.

Ao elaborar tal questionamento, estávamos interpelados por certas discursividades que circulam nas escolas regulares de que o surdo possui muita dificuldade na aula de Língua Portuguesa, dada a sua privação da audição. Isso porque, nas escolas regulares “inclusivas”, há o predomínio do uso da oralidade na instrução do surdo, ou seja, a Língua Portuguesa em sua modalidade oral. Cabe destacar que essa metodologia de ensino destoa da atual proposta bilíngue de educação para os surdos. A referida proposta prevê que a educação desses alunos aconteça por meio da Libras, caracterizando-a como sua primeira língua e a Língua Portuguesa

como a segunda língua dos referidos alunos surdos.

Dito isso, cabe-nos uma indagação: quais as implicações no uso da modalidade oral da Língua Portuguesa por Lucas, no espaço de sala de aula regular “inclusiva”, para o desenvolvimento de suas práticas de leitura e de escrita? No caso de Lucas, dado o grau de sua perda auditiva e, a partir das aulas observadas e gravadas por nós, o uso da modalidade oral tem se mostrado prejudicial ao seu processo de aprendizagem, pois, apesar de fazer uso de aparelho auditivo e do sistema FM, conforme já explicitado, foi possível perceber, em muitos momentos, que Lucas não processa por meio da audição os direcionamentos e instruções demandados pela professora regente e pela intérprete, o que provoca incompreensões significativas.

Dada a resposta de Lucas não especificando suas dificuldades na aula de Língua Portuguesa, e, na tentativa de levá-lo a mensurá-las, redizemos o dizer de Lucas em um tom interrogativo. Na sequência, formulamos uma outra pergunta, a saber: “Que que é mais difícil?”. Cabe ressaltar que, como ele estava oralizando as suas respostas em um tom muito baixo, e como queríamos garantir de que a resposta de Lucas fosse captada pelo gravador, endereçamos a eles essas duas perguntas.

Diante das nossas perguntas, Lucas silencia. Do nosso viés teórico, o silenciamento é uma forma de dizer, ou seja, um posicionamento. Sendo assim, esse silêncio significa, mostrando a impossibilidade de nomeação das maiores dificuldades de Lucas, no que concerne às aulas de Língua Portuguesa.

No ímpeto da entrevista, a intérprete, utilizando-se da oralização e da Libras, na tentativa de interromper o silêncio produzido por Lucas, elabora o seguinte dizer: “Estudar português é difícil? O que você pensa?”. Com esse questionamento, ela reestrutura a nossa pergunta direcionada a Lucas, com a finalidade de que ele se posicione e, assim, relate as suas maiores dificuldades na aula de Língua Portuguesa. Contudo, como percebemos em RD2, Lucas permaneceu em silêncio.

A intérprete, apenas oralizando, reformula a pergunta: “Estudar Português é difícil? Em resposta, Lucas produziu o dizer: “Estudar”. A partir da ocorrência desse dizer proferido por Lucas, é possível perceber que Lucas ainda não havia compreendido nosso questionamento. E mais: ao produzir a sua resposta utilizando apenas o verbo “Estudar” no infinitivo, Lucas permanece em vários momentos produzindo respostas espelhadas na pergunta. No entanto, desta vez, a forma espelhada provoca um desencaixe explícito, o que acentua o efeito de incompreensão.

Desse modo, não satisfeita com a resposta de Lucas, a intérprete, inicialmente, confirma

o dizer por ele produzido. “Estudar”. Em seguida, ela (re)diz a pergunta: “Estudar o português é difícil?” Após a repetição dessa pergunta pela terceira vez, Lucas produziu o seguinte dizer: “Difícil”. A partir desse dizer, podemos trabalhar com alguns efeitos de sentidos. Um deles refere-se ao fato de que Lucas não se vê em condição de definir qual é a dificuldade em estudar Língua Portuguesa, e portanto, a sua resposta estaria colada na pergunta realizada pela intérprete; ele estaria reproduzindo, sonoramente, palavras que constituem o próprio dizer da pergunta, como é o caso da palavra “difícil”. Outro efeito concerne ao fato de que Lucas teria compreendido a demanda do questionamento, reconhecendo que a aula de Língua Portuguesa possui desafios a serem superados por ele, embora ele não nomeie quais seriam esses desafios. Outro efeito é relativo ao fato de que, ao produzir o adjetivo “difícil”, Lucas evidencia uma relação de fragilidade com a Língua Portuguesa a ponto de generalizar suas dificuldades nessa disciplina escolar, não entrando no mérito da especificação.

Esses efeitos de sentido possíveis não são excludentes entre si. Ao contrário, constituem níveis de nosso gesto de interpretação da entrevista de Lucas. Esses efeitos incidiam o aspecto prejudicial do uso da modalidade oral da Língua Portuguesa em sua instrução em sala de aula regular “inclusiva”, uma vez que Lucas, embora esteja no 5º ano, ainda se comunica de modo rudimentar. Podemos comparar suas respostas espelhadas às holofrases da criança em aquisição da língua. A holofrase é um termo que circula tanto no campo da aquisição da linguagem quanto no campo da psicanálise. No campo da aquisição da linguagem, o termo significa o estágio inicial de uma criança no processo de aquisição da linguagem no qual a criança usa uma única palavra para expressar uma ideia complexa, ou seja, uma oração como uma unidade completa do ponto de vista sintático e semântico.

Dando continuidade à entrevista, com a finalidade de buscar o desdobramento do dizer “difícil,” produzido como resposta por Lucas, no que se refere à sua dificuldade na aula de Língua Portuguesa, direcionamos a ele a seguinte pergunta: “Por que que é difícil?” Em resposta a esse questionamento, Lucas produziu, oralizando o seguinte dizer: “Porque passa muita tarefa”. Diante da resposta de Lucas no jogo de interlocução, foi possível produzirmos alguns questionamentos: de que natureza seriam essas tarefas a que Lucas refere-se? De leitura ou de escrita? Sua dificuldade estaria relacionada em escrever ou em ler em Língua Portuguesa? Como as respostas de Lucas possuem um caráter genérico, não nos foi possível produzir respostas categóricas para essas perguntas. Nesse momento, Lucas responde a pergunta e constrói um dizer bem elaborado segundo os padrões da oralidade em Língua Portuguesa com o apagamento da primeira oração porque ela está na pergunta. É trazido um elemento novo na segunda oração “muita tarefa”. Novo no sentido de que ele não está presente no dizer da

entrevistadora.

Além disso, ainda por meio da discursividade que busca definir as dificuldades que Lucas tem na aprendizagem de Língua Portuguesa, é possível construirmos o mo(vi)mento de interpretação que aposta em dois efeitos de sentido para o dizer oralizado por Lucas. Um efeito de sentido refere-se ao fato de que Lucas não se identifica com a Língua Portuguesa e/ou com as aulas de Língua Portuguesa e que, por isso, a quantidade de tarefa configura-se como um problema para ele. Outro efeito de sentido concerne ao fato de que Lucas possui algumas dificuldades, como escrever em Língua Portuguesa e, por isso, para ele, a quantidade de tarefa é problema já que esta o expõe à dificuldade. Esse efeito de sentido se sustenta se considerarmos que, no espaço escolar, as tarefas são atividades que demandam do aluno uma relação forte com a escrita seja no próprio espaço escolar ou não.

No fluxo da entrevista e dado o nosso interesse em continuar a nossa interlocução com Lucas, endereçamos-lhe a seguinte pergunta: “É difícil ler, você acha? ou acha fácil?”. Em resposta, Lucas produziu o seguinte dizer, oralizando: “fácil”. Diante de sua resposta, tendo por base a ocorrência do adjetivo “fácil”, é possível aventar o sentido de que, com o eixo da leitura, ele avalia como “fácil” a tarefa de ler.

Diante dessa resposta de Lucas, e sabendo de suas dificuldades com a leitura, dadas as aulas acompanhadas e observadas, em tom questionador, produzimos o seguinte dizer: “Fácil? Você sabe ler?”. Nas aulas acompanhadas e observadas, percebemos que Lucas identifica as palavras a partir das sílabas, tendo familiaridade com palavras cuja estrutura silábica é composta pela estrutura consoante mais vogal. Além disso, ele apresentou dificuldades ortográficas na relação entre s e z. Como resposta a nosso questionamento, Lucas respondeu: “um pouco”.

Conforme vimos observando, no fluxo da nossa entrevista, esse dizer tem sido foco da repetição de Lucas em sua interlocução desde o início da entrevista. De modo específico, nessa interlocução, o dizer produzido por ele, contendo o artigo indefinido “um” e o pronome indefinido “pouco”, produz alguns efeitos de sentidos, dada a perspectiva de nossa análise. Um efeito de sentido diz respeito ao fato de que Lucas não sabe mensurar e/ou precisar o quanto sabe ler em Português. Outro efeito concerne ao fato de que “um pouco” não representa uma relação suficiente dele com a leitura, como sendo capaz de significar a aprendizagem em Língua Portuguesa. No entanto, cabe destacar que o dizer “um pouco” pronunciado por Lucas embora seja genérico, mantém uma valoração positiva sobre o saber dele.

Na sequência da entrevista, buscando confirmar ou não a resposta anteriormente produzida por Lucas, lançamos a ele a seguinte pergunta: “Sabe um pouco?”. Como resposta, sem verbalizar algum tipo de dizer Lucas balança a cabeça em tom afirmativo.

Dando continuidade à interlocução com Lucas, e com o objetivo de compreendermos melhor a relação dele com a Língua Portuguesa, direcionamos-lhe as seguintes perguntas: “Conte um pouquinho sobre as aulas de Português. Como elas são? O que você mais gosta e o que você menos gosta? Na aula de português, o que você mais gosta e o que que você não gosta?”. Essa quantidade de perguntas, em um movimento parafrástico, evidencia a nossa tentativa em nos fazermos entender no momento da entrevista. Como resposta ao que fora perguntado, Lucas produziu também oralizando, o seguinte dizer: “não gosto”. Em termos de efeito de sentido, a resposta elaborada por Lucas, de forma categórica, põe em contradição as suas respostas anteriores, pois, vimos que, ao ser questionado sobre o fato de gostar de aprender português, ele havia respondido positivamente à pergunta.

Considerando o referido dizer produzido por Lucas, por meio do advérbio de negação “não” e do verbo “gostar”, na primeira pessoa do singular, aventamos a hipótese de que, nesse momento, ele deixa flagrar outros sentidos que constituem a sua relação com a Língua Portuguesa. Por um lado, seu desejo de constituir-se por meio dessa Língua, pois, conforme já destacamos, Lucas tem produzido movimentos de interlocução pautados na tentativa de oralização em Língua Portuguesa. Por outro lado, ele deixa flagrar certas barreiras encontradas para que ele possa constituir-se, subjetivamente, por meio da Língua Portuguesa. Essas barreiras podem ser identificadas por meio da leitura e da escrita nessa língua.

Diante disso, parece-nos ser possível dizer que, apesar do desejo de Lucas em constituir-se na Língua Portuguesa, ela se manifesta como um obstáculo para ele. É possível obtermos certa evidência em relação a esse obstáculo, a partir dos dizeres de Lucas, quando ele fora questionado sobre a sua relação com a leitura em Língua Portuguesa, respondendo-nos que sabia ler “um pouco”. Pautados em discursividades teóricas sobre leitura, que inclusive postulam a ocorrência de níveis de leitura, é possível dizer que Lucas apresenta uma relação com a leitura sem fluência. Essa ausência de fluência pode prejudicar o desenvolvimento de Lucas na aula de Língua Portuguesa, já que a leitura é uma atividade transversal a todas as outras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar de haver uma legislação (DECRETO 5.626/2005) que garanta ao aluno surdo o direito de receber instrução em Libras, ou seja, que esta seja a sua primeira língua e, também, a sua língua de instrução, e que, por sua vez, a Língua Portuguesa seja a segunda língua, a língua utilizada na modalidade escrita, a realidade das escolas regulares mostra-se outra, a saber: nas escolas em que coletamos material de pesquisa, apesar de haver um intérprete de Libras, é por meio da Língua Portuguesa que os alunos surdos recebem instrução. Essas condições de produção da educação inclusiva, com especificidade no

campo da surdez, acabam por produzir efeito na relação do aluno surdo com essas línguas. É o caso, por exemplo, de Lucas.

Na sequência, dado o dizer “não gosto” produzido por Lucas, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “De que você gosta?”. Como resposta, Lucas produziu o seguinte dizer, sempre oralizando: “Português”. A resposta dele, neste momento, causou-nos estranhamento. Isso porque tal resposta destoa de suas enunciações tematizadas por nós anteriormente. Nesse sentido, colocando sua resposta em suspeita, reestruturamos o nosso questionamento e endereçamos a ele as seguintes perguntas: “Não gosta de português! Por que?”. Com a finalidade de obter a confirmação ou não de Lucas sobre a resposta produzida anteriormente por ele, elaboramos a primeira parte da pergunta em tom exclamativo.

Em seguida, solicitamos dele, por meio do pronome interrogativo “por que”, uma justificativa pelo fato de ele afirmar que não gosta da referida disciplina. Isso porque, em nossas interlocuções anteriores com ele, conforme já mencionamos, Lucas afirmou gostar de aprender Português. Como resposta, Lucas produziu o seguinte dizer: “É ruim.” Esse dizer, até pela ocorrência do adjetivo “ruim”, expressa uma avaliação negativa de Lucas em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Do ponto de vista discursivo, essa avaliação generalizada, produzindo o efeito de que, para Lucas, tudo nessa disciplina é “ruim”. A partir disso, direcionamos a ele a seguinte pergunta: “Você gosta nada?”. Sem verbalizar, Lucas responde que “não”, produzindo um movimento com a cabeça, que, culturalmente, é significado como negação.

Nesta perspectiva, ainda não convencidos da resposta produzida por Lucas de que ele não gostava de Português, solicitamos à intérprete que verificasse se ele havia compreendido a pergunta direcionada a ele. A intérprete, então, utilizando-se da técnica do bimodalismo¹⁴, endereça a Lucas a seguinte pergunta: “Mas o Português não ajuda você também a aprender a escrever?”. Como resposta, Lucas, também oralizando, produziu o dizer “ajuda”. A partir desse dizer, podemos construir alguns possíveis efeitos de sentido. Um deles é o de que Lucas produziu esse dizer por não saber como sustentar sua resposta anterior, qual seja: “não gostar de Português”. Outro efeito concerne ao fato de que Lucas, ao produzir o referido dizer, pretende encerrar o assunto, na ilusão de não se comprometer com o objeto da interlocução.

Nesse sentido, talvez por acreditar que, ao concordar com a demanda da pergunta

¹⁴ Metodologia de ensino utilizada na filosofia da Comunicação Total na década de 80, que defende o uso simultâneo de qualquer recurso linguístico para ensinar os surdos. Isto é, utiliza-se simultaneamente, na interação, a língua oral e outros códigos manuais, tais como: a datilografia ou alfabeto manual, o Português sinalizado, entre outros.

realizada pela intérprete, ela possivelmente poderia dar-se por satisfeita e encerrar a interlocução. Outro efeito de sentido possível evidencia que Lucas pode ter concordado com a relevância da aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, a partir do esclarecimento da intérprete sobre a importância desta língua para a aprendizagem dele.

A partir do dizer “ajuda” formulado por Lucas, a intérprete continua seus apontamentos: “Seu nome. O próprio nome, ler os livros, observar, num ajuda? Mas isso você gosta?”. Diante dos questionamentos elaborados pela intérprete, Lucas produziu a seguinte resposta: “gosto”. A ocorrência da referida resposta, segue a tendência da interlocução com Lucas, pois, em vez de ele produzir uma reversibilidade com a pergunta como um todo, Lucas reproduz a(s) palavra final(s). Além disso, até este ponto da análise, é notória a avaliação oscilante que ele produz em relação ao fato de gostar ou não de Português.

Desse modo, a intérprete continua a sua interlocução, por meio da oralidade e sinais simultaneamente, direcionando a Lucas o seguinte dizer: “Quando o Português ajuda você, você gosta? O que você gosta pouquinho ou não gosta de jeito nenhum? O quê, das aulas de Português?”. Lucas permanece em silêncio diante das perguntas elaboradas pela intérprete. Sendo assim, ela, na tentativa de conduzi-lo à elaboração de uma resposta com argumentos, prossegue a sua interlocução, propondo a ele outras questões: “Quando tem que responder algumas perguntas, cópia do livro, textos muito grandes. Quando você encontra mais dificuldade?”. Em resposta a ela, Lucas produziu o seguinte dizer: “Textos”.

Diante das diversas interrogações da intérprete e da resposta produzida por Lucas, é possível produzirmos alguns efeitos de sentido em relação ao jogo de interlocução entre Lucas, intérprete e pesquisadora. Um deles diz respeito ao fato de que tanto a intérprete quanto a pesquisadora parecem estar constituídas do desejo de que Lucas tenha certa identificação com a Língua portuguesa. Sendo assim, direcionam a ele os diversos questionamentos com a finalidade de que ele, por meio da persuasão, produza respostas que atendam ao imaginário que as constitui. É possível construir essa evidência, a partir do modo como as questões foram direcionadas a Lucas, produzindo o efeito de que era necessário convencê-lo de que a Língua Portuguesa é importante para ele.

Outro sentido é o de que Lucas não subjetiva alguma questão relacionada à Língua Portuguesa, tais como a questão da leitura e da escrita. Essa não subjetivação parece se evidenciar a partir do fato de que a rede de identificação de Lucas com a Língua Portuguesa não o coloca no lugar de especificação e de singularização de uma questão com Língua Portuguesa. Talvez seja possível destacar que, para ele, a Língua Portuguesa não faça sentido e, portanto, dela, ele não se enuncia.

Outro efeito de sentido é o de que, ao produzir o dizer “textos”, Lucas parece constituir-se mais na demanda da intérprete do que na sua demanda propriamente dita. É possível construir esse efeito de sentido a partir do modo como a intérprete conduz a interlocução com Lucas, ou seja, no decorrer da sua interlocução, a intérprete fornece a ele as variáveis “algumas perguntas”, “cópia do livro” e “textos muito grandes” aprioristicamente, de modo a possibilitar que Lucas se aproprie delas e produza sua resposta.

Como Lucas produziu a resposta “textos” diante dos questionamentos direcionados a ele, a intérprete, então, endereçou-lhe a seguinte pergunta: “A leitura ou a interpretação do texto é mais difícil para você?” Lucas silencia. A intérprete prossegue: “Você consegue interpretar bem, mesmo pequenos textos? Consegue?”. Lucas, sem produção verbal, utilizou-se de gestos e balançou a cabeça de modo afirmativo. A partir da resposta proferida por Lucas, buscando outras informações, perguntamos-lhe: “Sozinho? Ou a tia tem que te ajudar?”. Como resposta, Lucas produziu, oralizando, o seguinte dizer: “A tia tem que ajudar”.

A resposta produzida por Lucas, neste ponto da entrevista, produziu alguns efeitos de sentido, a saber: Um deles é o de que a sua resposta é elaborada em função de ele ter conhecimento de que, ao acompanharmos e gravarmos as aulas, sabemos das dificuldades apresentadas por ele na aula de Língua Portuguesa, e, assim, ele assumiu a necessidade do auxílio da intérprete na execução de suas atividades escolares. Outro efeito concerne ao fato de que Lucas produziu a sua resposta a partir de uma das opções e a última opção apresentada no questionamento a ele endereçado.

Por fim, ressaltamos que as considerações analíticas elaboradas por nós, a partir da entrevista realizada com Lucas, estão em função do nosso interesse em problematizar as práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular. Nesse sentido, a nossa interlocução com Lucas mostra-se produtiva, pois é possível produzir o movimento de descrição-interpretação com base nos dizeres produzidos por Lucas. A partir desse movimento, foi possível trabalhar algumas discursividades acerca do modo como Lucas relaciona-se com a Libras e com a Língua Portuguesa na sala de aula regular. Nesse prisma, as considerações analíticas formuladas por nós, nesta subseção, poderão dimensionar o modo como Lucas realiza ou não as suas atividades de práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular, e, também no AEE.

3.4.1.2 O aluno Humberto

Humberto, um dos alunos surdos participantes desta pesquisa, tinha 15 anos de idade no momento da realização da entrevista. Cabe destacar que as informações obtidas sobre Humberto

foram possíveis mediante uma conversa nossa com sua mãe na residência deles. Nessa conversa, a mãe de Humberto relatou-nos que a surdez dele ocorreu devido a uma infecção denominada “artrite séptica,” adquirida ainda na infância, especificamente, quando Humberto tinha um ano e dez meses de idade. Na ocasião, ele fora acometido por uma infecção generalizada e fazia uso de antibióticos fortes, o que, segundo a mãe de Humberto, foi a causa de sua surdez.

A mãe de Humberto relatou-nos, também, que, após realizado o tratamento para combater a infecção, ele foi deixando de falar e de atender ao chamado dela. Segundo ela, com um ano e dez meses de idade, Humberto já sabia falar muita coisa, ou seja, ele já se expressava por meio da Língua Portuguesa. Desse modo, a mãe de Humberto nos relatou a sua preocupação e, por isso, levou-o ao médico. Na consulta, foi constatada a surdez profunda de Humberto. Ela, então, deu início ao tratamento dele no Centro Estadual de Reabilitação e Readaptação (CRER), em Goiânia, na esperança de reverter o quadro de surdez.

No fluxo da nossa conversa com a mãe de Humberto, ela relatou-nos, ainda, que, no decorrer dos anos, os fonoaudiólogos que acompanhavam Humberto, em seu tratamento, disseram-lhe que o caso dele era irreversível, justificando, como causa, o fato de Humberto não ter realizado o implante coclear. A mãe de Humberto destacou, então, que, por essa razão, desistiu do tratamento fonoaudiológico que vinha sendo realizado. Ela destacou, ainda, que Humberto iniciou o uso do aparelho auditivo aos sete anos de idade, e, por não conseguir adaptar-se a ele, acabou desistindo de usá-lo.

Segundo relato da mãe de Humberto, após todas as tentativas no sentido de reabilitação dele, no ano de 2013, ela levou-o em Brasília, na esperança de conseguir realizar a cirurgia do implante coclear em seu filho. No entanto, segundo ela, os médicos disseram que o implante não teria resultado positivo para Humberto por conta da idade avançada.

Conforme afirmou-nos a mãe de Humberto, até os sete anos de idade dele, toda a família foi proibida de aprender Libras pela instituição CRER, enquanto ele fazia tratamento fonoaudiológico, pois ela nos contou que, na concepção dos médicos e da fonoaudióloga que o atendia, Humberto teria que aprender a falar, e, segundo eles, se a mãe aprendesse Libras, ele não iria aprender a falar. No entanto, diante da sua dificuldade de interagir com seu filho, ela informou-nos que usava gestos caseiros para comunica-se com ele.

Nessa perspectiva, a mãe de Humberto relatou-nos que, como ele não desenvolvia a fala e não sabia Libras, muitas eram as barreiras da comunicação entre ela e seu filho. Além disso, na avaliação dela, o tratamento no CRER mostrava-se ineficiente, pois, para ela, o seu filho não

estava aprendendo a falar. Ela contou-nos, ainda, que, a partir dessa situação, ela tomou a decisão de aprender Libras e realizou seu primeiro curso com foco nessa língua no ano de 2009.

Segundo a mãe de Humberto, embora contrariando a vontade dos médicos do CRER, ele teve seu primeiro contato com a Libras por volta dos cinco anos de idade, ao iniciar seus estudos no CAEE. Todavia, segundo a mãe, durante todo o tempo em que Humberto permaneceu no CAEE, a sua aprendizagem da Libras foi insignificante. Sendo assim, ela nos afirmou, ainda, que, no ano de 2016, Humberto deixou de frequentar esta instituição, pois, na avaliação dela, não havia sentido permanecer em um ambiente educativo que não contribuísse com a educação de seu filho.

Segundo a avaliação da mãe de Humberto, ele não gosta de Libras e quer aprender a falar Língua Portuguesa. Ela nos relatou, também, que Humberto recusava-se a receber interpretação dela se eles estivessem em espaços com muitas pessoas. Ainda segundo ela, no momento de Humberto utilizar a Libras, ele tentava realizar os sinais escondido para que os outros não o vissem fazendo uso dessa língua.

O relato da mãe de Humberto permitiu-nos apreender uma parte da história vivida por ele. Isto é, o modo como ele foi sendo constituído no campo da surdez, e, a partir disso, como a família de Humberto reagiu a essa situação.

Cumpramos ressaltar que, a partir de discursividades atuais sobre a surdez, o modo como os especialistas que cuidaram de Humberto procederam representa um retrocesso para os estudos surdos. Esse modo está embasado na concepção de surdez como patologia. Desse modo, Humberto deveria ser tratado e ser reabilitado. É, nessa condição discursivo-enunciativa, que Humberto se encontra, acometido de surdez profunda e em uma relação de denegação com a Libras.

Neste ponto em diante, vamos recorrer às transcrições dos dizeres produzidos por Humberto, buscando mostrar aspectos da sua identificação com a Língua Portuguesa e com a Libras. A entrevista com Humberto foi realizada no dia 05/11/2017, na escola onde ele estudava, com a presença da sua intérprete. A entrevista foi gravada apenas em áudio. Ressaltamos, no entanto, que, assim como aconteceu com Lucas, no momento de realizarmos as transcrições, em janeiro de 2018, sentimos a necessidade das imagens para termos acesso ao modo como Humberto e a intérprete enunciam em Libras. Diante desse fato, retornamos à escola para solicitar nova entrevista, justificando a necessidade desta. Entretanto, naquele momento, Humberto não quis conceder-nos nova entrevista, alegando que já teria feito e não queria fazer mais.

Diante desse fato, foi preciso um cuidado maior ao realizar as transcrições da entrevista e um certo esforço de nossa parte, no sentido de tentarmos buscar, na memória, caso necessário, a cena de realização da entrevista. Entretanto, algumas cenas foram desconsideradas no momento da transcrição, pois não foi possível identificar e discernir na entrevista com Humberto a quem pertenciam o movimento de interlocução.

3.4.1.2.1 A entrevista realizada com o aluno Humberto

Iniciamos a nossa entrevista com Humberto questionando-o sobre a sua relação com a Libras. Neste momento, interessava-nos saber como ele enunciava a respeito dessa relação. Isso porque estamos considerando que, a depender do modo como Humberto relaciona-se com a Libras, poderão ocorrer implicações nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula regular e, também, no AEE. Eis, a seguir, o recorte discursivo:

RD3

Pesquisadora: Você sabe Libras muito? Gosta de Libras? Por quê?

Intérprete: [Repete a pergunta oralizando e faz os sinais] Você sabe Libras ?Sabe? [oralizando e sinalizando] Sim ou não? ou mais ou menos? Libras. Mais ou menos? Libras.

Humberto: [reponde sinalizando e a intérprete interpreta] Mais ou menos.

Pesquisadora: Você gosta de Libras?

Intérprete: [oralizando e sinalizando] Cê Gosta? Libras? Quer aprender muito? Como?

Pesquisadora: Por quê cê quer aprender Libras?

Intérprete: [oralizando e sinalizando] GOSTA? Quer aprender? Sim? não? No futuro Libras?

Humberto: [sinalizando] Não quero.

Intérprete: [oralizando e sinalizando] Qué não! Por quê?

Pesquisadora: Você quer aprender português? [para a intérprete]: Será que ele quer aprender português?

Intérprete: [para a pesquisadora]. Deixa ele pensar.

Humberto: [sinalizando confunde a pergunta e diz sinalizando] Não quero ser professor.

Intérprete: [oralizando e sinalizando] Você. Não... não é ser professor não. Você Humberto, quer compreender mais Libras? muito Libras. Quer?

Pesquisadora: Por que?

Humberto: [responde sinalizando] Não.

Intérprete: [oralizando e sinalizando] Não?

Humberto: [sinalizando] Eu já sei... já sei.

Intérprete: [oralizando e sinalizando] Muito. Cê já sabe? Pouco? No futuro, aprender muito?

Pesquisadora: [para a intérprete] Ele falou que já sabe? Ele já sabe Libras?

Intérprete: Ele falou que ele já sabe, mas ele respondeu que é pouco.

(Entrevista, 05/11/2017)

Ao ser questionado, como mostramos em RD3, sobre “saber e gostar de Libras”, Humberto produziu o seguinte dizer: “mais ou menos”. Em termos de efeito de sentido, esse dizer mostra a relação de Humberto com a Libras. A partir da resposta produzida por ele, aventamos dizer que, do mesmo modo como ocorreu com Lucas, Humberto também não produziu, em sua resposta, uma avaliação categórica, como, o emprego do advérbio de negação “não” ou o advérbio de afirmação “sim” produziram. Ao contrário, ambos os alunos marcam suas relações com esta língua de modo impreciso.

Desse modo, ancorados no dizer “mais ou menos” produzido por Humberto e, ainda, no relato concedido a nós pela mãe durante uma entrevista informal em sua residência, onde ela, referindo-se a Humberto, nos afirmou: “ele não gosta de Libras”, é possível construir o efeito de sentido de que Humberto, também, parece estabelecer uma relação de fragilidade com a Libras. Podemos citar, como evidência, a própria ocorrência lexical dos advérbios no dizer de Humberto. Isso porque um dos possíveis efeitos de sentido do referido dizer, formado pelos advérbios de intensidade “mais” e “menos”, interligados pela conjunção alternativa “ou”, é o de que sua relação com a Libras é regular, superficial. Desse modo, Humberto deixa entrever, em seu dizer, a sua não identificação com a Libras e, conseqüentemente, a sua não constituição nessa língua.

Como Humberto respondeu apenas parte da nossa pergunta, endereçamos-lhe a segunda parte do nosso questionamento, a saber: “Você gosta de Libras?”. É possível perceber que, a partir de RD3, que, no momento da interpretação, a intérprete modifica a pergunta direcionada a Humberto, produzindo os seguintes dizeres: “Cê GOSTA? Libras? Quer aprender muito? Como?”. Trata-se de perguntas de natureza diferente. Ou seja, “gostar” e “querer” expressam, semanticamente, relações diferentes. Nesse sentido, Humberto pode gostar de Libras, e não querer aprendê-la, por exemplo.

Percebendo o ocorrido, com a finalidade de reforçar a solicitação realizada pela intérprete, direcionamos a ele a pergunta: “Por que cê quer aprender Libras?”. Dada a interpretação realizada pela intérprete, Humberto produziu o seguinte dizer: “Não quero”. De forma categórica, Humberto posiciona-se frente a uma das perguntas a ele direcionada, utilizando o advérbio de negação “não” e, também, o verbo “querer”. Assim, é possível construir o efeito de sentido de que, além de ele não ser fluente em Libras, ele também não se interessa em adquirir a fluência nessa língua.

Dada a resposta produzida por Humberto, a intérprete interfere, na entrevista, e endereça a ele o seguinte dizer: “Qué não! Por quê?”. Ao produzir esse dizer, a intérprete deixa flagrar certa surpresa frente ao dizer elaborado por Humberto. Diante do efeito de surpresa produzido

pela intérprete, é possível evidenciar o sentido de que, certamente, a resposta proferida por ele não foi exatamente aquilo que ela, imaginariamente, antecipou que ele responderia. Isso porque, dada a sua condição de intérprete, muito possivelmente, ela pode estar enlaçada por discursividades que circulam sobre a educação de surdos. Uma dessas discursividades é a de a Libras ser a língua natural do surdo, e, portanto, a sua primeira língua. Nesse sentido, é esperado que o aluno surdo tenha maior engajamento para aprender a Libras.

No fluxo da entrevista, endereçamos a Humberto a seguinte pergunta: “Você quer aprender português?”. O tom da referida pergunta direcionada a ele, neste momento de nossa interlocução, está ancorado na perspectiva de que, como ele não manifestou interesse em aprender Libras, seria com a Língua Portuguesa sua identificação. Como a intérprete não interpreta a última pergunta, dirigimo-nos a ela e perguntamos: “Será que ele quer aprender Português?”. Ela pede para deixarmos Humberto pensar. Como resposta, Humberto produziu o seguinte dizer “Não quero ser professor.” Dada a resposta produzida por ele, é possível a construção de sentido de que, na sua concepção, somente o professor e o intérprete, por exemplo, precisam ter domínio com fluência em Libras. Por decorrência de sentido, esse dizer faz trabalhar a perspectiva de que ele, na condição de aluno, precisaria saber o básico da língua.

Naquele momento, a intérprete compreendeu a não-coincidência de sentido (“desencaixe de referência”) entre o dizer de Humberto e as nossas. Diante dessa compreensão, ela proferiu o seguinte dizer: “Você. Não... não é ser professor não. Você, Humberto, quer compreender mais Libras? muito Libras. Quer?”. Ao produzir em seu dizer os advérbios de intensidade “mais” e “muito”, a intérprete deixa entrever o seu desejo em receber de Humberto uma resposta positiva em relação ao que fora perguntado, ou seja, que ele diga que quer aprender Libras. Como resposta, Humberto produziu o seguinte dizer: “Não.”. Em tom de espanto e de surpresa, a intérprete interroga-o: “Não?”. É possível perceber alguns efeitos de sentidos por meio do jogo de interlocução entre a intérprete e Humberto. Um deles é o de que Humberto possui uma posição formada sobre sua relação com a Libras e que, apesar da insistência da intérprete, ele mantém a sua posição. Outro efeito é o de que Humberto não tem uma relação de identificação com a Libras. Sendo assim, saber comunicar-se “mais ou menos” em Libras, para ele, é o suficiente.

Nesse sentido, como resposta ao “não” interrogativo produzido pela intérprete, Humberto elaborou a seguinte resposta: “Eu já sei... eu já sei”. Dada a resposta por ele, elaborada por base na ocorrência do advérbio de tempo “já” e do verbo “saber” flexionado na primeira pessoa do singular, é possível trabalharmos com o efeito de sentido de que ele

considera o seu saber acerca da Libras o suficiente para sua relação com o mundo. Por isso, ele não possui interesse em aperfeiçoá-lo.

A intérprete endereça a Humberto o seguinte questionamento: “Muito. Cê já sabe? Pouco? No futuro, aprender muito?”. É possível perceber que, a partir do jogo de interlocução, a intérprete parece não aceitar o fato de que Humberto não quer aprender Libras. Por isso, ela insiste em suas formulações, que são produzidas pelo emprego excessivo dos advérbios de intensidade “muito”, “pouco”, “mais”, buscando levar Humberto a produzir uma mensuração sobre a sua relação com a Libras. Além disso, o modo como a intérprete endereça o questionamento a Humberto deixa entrever que ela sugere a ele que seu conhecimento em Libras é pouco, e que, diante disso, ele precisaria aprender mais Libras futuramente.

No fluxo da entrevista, considerando a interlocução entre Humberto e a intérprete, direcionamos a ela a seguinte pergunta: “Ele falou que já sabe? Ele já sabe Libras?”. Como resposta, a intérprete produziu o seguinte dizer: “Ele falou que ele já sabe, mas ele respondeu que é pouco”.

Conforme vimos discutindo em relação a Libras, Humberto mostra-se indiferente. Ele reconhece que seu conhecimento acerca dessa língua é pouco, mas, em nenhum momento, durante a realização da entrevista, manifestou interesse em produzir qualquer engajamento no sentido de adquirir outros saberes em Libras.

A seguir, dando continuidade à entrevista, apresentamos o recorte discursivo quatro que traz a transcrição da entrevista com Humberto. Nosso interesse, nesse momento de interlocução com ele, pautou-se em buscarmos compreender como Humberto se relacionava com a Língua Portuguesa. Eis, a seguir, o RD4:

RD4

Pesquisadora: Você gosta de aprender português?

Intérprete: Você goosta de aprender português? [Intérprete repete a questão enfatizando o verbo gostar e faz os sinais]

Humberto: [sinalizando] mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos. Por quê Humberto?

Intérprete: Por quê? Até sei porque.

Humberto: [sinalizando] Porque precisa estudar muito. Muitas palavras. É muito separado. É muito difícil.

Pesquisadora: Éh...O que você acha mais difícil na aula de português: ler ou escrever? Por quê?

Intérprete: Sua opinião, ler, qual? difícil qual? ler ou escrever? qual é difícil?

Humberto: [sinalizando] Escrever é mais difícil.

Pesquisadora: Por quê Humberto?

Humberto: [PAUSA]

Pesquisadora: Pode pensar.

Humberto: [sinalizando] É porque é muitas palavras.

Intérprete: Por que que é difícil escrever? Exemplo, uma palavra. Você olha, já pronta. Fácil: casa. Fácil. Cê viu não, vai escrever. Qual que é fácil? ler ou escrever? Qual?

Humberto: [sinalizando] Ler é fácil.

Pesquisadora: Por que?

Intérprete: Por que ler é fácil?

Humberto: [intérprete interpreta sem fazer as adequações] Por que ele já sabe a palavra. Ele lê e conhece.

Pesquisadora: Coisa boa.

(Entrevista, 05/11/2017)

Iniciamos o nosso segundo momento de interlocução com Humberto, em RD4, endereçando a ele a seguinte pergunta: “Você gosta de aprender Português?”. Como resposta, ele produziu o seguinte dizer: “mais ou menos”. É possível perceber que, ao ser questionado sobre saber e gostar de Libras, no recorte discursivo anterior, Humberto proferiu esse mesmo dizer. E, conforme mencionamos, a ocorrência desse dizer produziu o efeito de sentido de que ele parece estabelecer uma relação de fragilidade com a Libras. Não diferentemente da relação que ele parece estabelecer com a Língua Portuguesa, pois a (re)ocorrência dos advérbios de intensidade “mais” e “menos”, nas formulações de Humberto, produziu, nesse momento de interlocução, também o efeito de que sua relação com a Língua Portuguesa é superficial e regular.

Diante da resposta produzida por Humberto, a saber: “mais ou menos” tanto ao que concerne à aprendizagem da Libras, quanto para a aprendizagem em Língua Portuguesa, é possível perceber uma forte contradição e resistência dele em relação à Libras. Contradição porque embora ele diga que não quer aprender a Libras, é por meio dela que ele está interagindo. Ou seja, ele denega a Libras por meio da Libras. Foi possível constatar ainda essa denegação e a resistência de Humberto a utilizar a Libras durante a gravação das aulas, pois, ao realizar os sinais, ele os fazia por baixo da carteira, por vergonha. Esse comportamento de Humberto nos permite hipotetizar que a Libras, para ele, parece significar um instrumento de interação para ele aprender a Língua Portuguesa. Sendo assim, a contradição produzida por Humberto diante da Libras produz o efeito de denegação e resistência dele que pode advir do modo como a surdez lhe foi significada como patologia.

Por outro lado, aparentemente, a relação de superficialidade com a Língua Portuguesa, estabelecida por Humberto, parece ser de outra ordem que não a falta de identificação com ela. É possível construir esse efeito de sentido a partir do relato concedido a nós por sua mãe, e, ainda, pelo fato de Humberto ter tido a Língua Portuguesa como primeira língua. Ou seja, por um ano e dez meses, tempo em que ele era ouvinte, interagiu com o mundo por meio dessa

língua. A nosso ver, sua resposta está em função das possíveis dificuldades encontradas por ele de interagir por meio da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, com a finalidade de que Humberto pudesse justificar o motivo de ele estabelecer a sua relação com a Língua Portuguesa desse modo, e não de outro, direcionamos a ele a seguinte pergunta: “Mais ou menos. Por quê, Humberto?”. A intérprete, ao interpretar a pergunta para Humberto, produziu o seguinte dizer: “Por quê? Até sei porquê”. Ao produzir esse dizer, a intérprete deixa flagrar sua antecipação diante da resposta elaborada por ele, mas não dá consequências a ela. Sendo assim, como resposta, Humberto produziu o seguinte dizer: “Porque precisa estudar muito. Muitas palavras. É muito separado. É muito difícil”.

Diante desse dizer, é possível construir alguns efeitos de sentido. Um deles é o de que, por meio da ocorrência excessiva do uso de adverbializações, Humberto parece tentar dar conta de mensurar e de enfatizar o grau de dificuldade identificado por ele e, desse modo, justificar o fato de sua relação com essa língua ser avaliada como “mais ou menos” por ele. Chama-nos a atenção o fato de ocorrer, na resposta de Humberto, a menção a questões de léxico (muitas palavras) e de sintaxe (é muito separado) na Língua Portuguesa. Por essas questões, ele destaca que é difícil aprender Português e que é necessário estudar muito. No âmbito desse primeiro efeito de sentido, parece ser possível destacar que Humberto se implica no processo de relação com a Língua Portuguesa, e, por isso, ele tem as dimensões da sua dificuldade com essa língua.

Além disso, a formulação produzida por Humberto, a saber: “É muito separado,” parece fazer se referir ao processo de escrita em Língua Portuguesa, pois, esta língua é diferente da Libras. Eles não reconhecem a grafia do português como a representação escrita em Libras, dadas as diferenças nas estruturas de ambas as línguas. Para citarmos as “preposições” e “conjunções”, enquanto, na Libras, não existem essas classes de palavras etc. Nesse sentido, os surdos não reconhecem a escrita em Língua Portuguesa como a escrita da língua que sinalizam.

Outro efeito de sentido produzido é o de que Humberto parece não se engajar nas atividades de Língua Portuguesa e, ainda assim, ele já toma aprioristicamente essa relação como pautada em dificuldades. Uma evidência disso está na ocorrência da conjunção explicativa “porque”, que produziu ali a justificativa para Humberto avaliar a sua relação com a Língua Portuguesa como regular. Isto é, como precisa estudar muito, ele não gosta muito.

No fluxo da entrevista, com a finalidade de conhecermos quais os desafios a serem superados por Humberto no que dizia respeito à aprendizagem de Língua Portuguesa, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “Éh...O que você acha mais difícil na aula de português: ler ou escrever? Por quê?”. Como resposta, ele produziu o seguinte dizer: “Escrever é mais difícil”. A partir do reconhecimento de que a sua maior dificuldade consistia no eixo da escrita,

e, buscando saber de Humberto o motivo considerado por ele como responsável por sua dificuldade, endereçamos ele a seguinte pergunta: “Por quê, Humberto?”. Como resposta, ele silenciou. Esse silêncio pode ser lido por nós como indício da dificuldade de Humberto para especificar a razão da sua maior dificuldade com a escrita em Língua Portuguesa.

Diante do silêncio apresentado por Humberto, a intérprete interveio naquele momento e produziu o seguinte dizer: “Pode pensar”. Humberto, então, produziu a seguinte resposta: “É porque é muitas palavras”. Diante da resposta elaborada por Humberto, é possível produzir o efeito de sentido de que ele parece ter um saber limitado em relação ao léxico da Língua Portuguesa. E, como a escrita está destacada da riqueza contextual que é própria da oralidade e/ou da gestualidade, Humberto se vê em uma relação de dificuldade com a escrita.

Ainda sobre o dizer produzido por Humberto, a saber: “Escrever é mais difícil,” é possível construir o efeito de sentido de que uma possível razão apontada por ele para nomear essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de ele não conseguir perceber as relações entre a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e a Libras, também, na modalidade escrita. Cabe destacar que, ao referirmo-nos à modalidade escrita da Libras, não estamos aludindo à escrita de sinais: *Sign Writing*, mas, sim, na transposição dos sinais para a escrita, conforme os aspectos linguísticos da Libras. Desse modo, aventamos dizer que Humberto estaria em um processo de interlíngua¹⁵.

Dito de outro modo, a escrita de Humberto não seria nem uma escrita em Libras e nem uma escrita em Língua Portuguesa. Isso porque a maioria dos alunos surdos são inseridos no universo da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, sem que estes tenham vivência natural com essa modalidade. Desse modo, considerando que a maioria dos surdos não possui contato ou apresenta dificuldades em relação à Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, a base para o aprendizado em Língua Portuguesa escrita é a Língua de Sinais e os dois sistemas ficam em relação.

É possível perceber na esteira de Pereira (2009) que, por muito tempo, as escolas regulares pautaram-se no método sintético de memorização de palavras para os alunos surdos, com a finalidade de fornecer a eles o maior número de vocabulário possível. Posteriormente,

¹⁵O conceito de interlíngua é apresentado por Quadros (2006), a partir de estágios no processo de aprendizagem de segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Desse modo, segundo a autora “no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” (QUADROS, 2006, p. 38) Esse processo é nomeado como interlíngua. Ainda segundo a referida autora, os estágios de interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e apresentam hipóteses “que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. (QUADROS, 2006. p. 38).

colocavam as palavras memorizadas em frases simples, e, em seguida, em frases mais complexas, nas práticas de ensino da escrita em Língua Portuguesa. Esse método pautava-se na oralização, como técnica mediadora desse fazer. O método era o seguinte: “fornecer aos alunos estruturas de linguagem, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando ao seu aprendizado” (PEREIRA, 2009, p. 15). Por esse viés, é possível afirmar que, como Humberto possui um repertório de vocabulário ainda restrito em Língua Portuguesa, a escrita, para ele, é considerada como um dos fatores de muita dificuldade em sua aprendizagem.

A intérprete, naquele momento, não satisfeita com a resposta de Humberto, produziu as seguintes perguntas: “Por que que é difícil escrever? Exemplo, uma palavra. Você olha, já pronta. Fácil: casa. Fácil. Cê viu não, vai escrever. Qual que é fácil? ler ou escrever? Qual?”. Como resposta, Humberto proferiu o seguinte dizer: “Ler é fácil”. Com a finalidade de sabermos a razão pela qual Humberto considera a leitura em Língua Portuguesa fácil, endereçamos a ele a seguinte pergunta: “Por quê?”. A intérprete realizou a interpretação da sinalização feita por Humberto, sem, no entanto, fazer o uso da 1ª pessoa que o locutor seria Humberto. Ela faz a interpretação, usando a 3ª pessoa do singular, cujo dizer é: “Porque ele já sabe a palavra. Ele lê e conhece”. A partir da resposta elaborada por Humberto, é possível construir o efeito de sentido de que a leitura, para ele, é considerada mais fácil, porque, no ato de ler, ele, supostamente, já possui o significado da palavra. Em sua concepção, fica mais fácil decodificar a palavra, quando se tem o seu significado. Na esteira de avaliação de Humberto, a escrita torna-se mais difícil, quando ele não possui a memória da palavra a ser escrita e não conhece o seu significado.

No entanto, cabe destacar que escrever está para ver e não faz sentido a correspondência dos parâmetros que a Libras, enquanto língua sinalizada, fornece a ele. Dessa forma, está subjacente à sua dificuldade de escrita à tão propalada concepção de que a escrita representa a oralidade. No caso de Humberto, a sinalização.

Cabe salientar que Humberto parece compreender a leitura como “mero instrumento para decodificar palavras”. É possível construir esse efeito de sentido a partir de seu dizer: “Porque ele já sabe a palavra. Ele lê e conhece”. O referido dizer, elaborado por Humberto e interpretado pela intérprete na 3ª pessoa do singular, deixa flagrar a sua compreensão de leitura como o ato de decodificar palavra, ou seja, para ele, ler se resume em conhecer o código escrito, e a leitura como instrumento de decodificação, (relação de equivalência entre reconhecer a palavra e compreender a mensagem que a frase pode veicular).

Partindo desse pressuposto, não é raro depararmos com surdos que leem, para dizermos do foco desta pesquisa, mas que não conseguem construir o sentido do texto, uma vez

que eles leem as palavras isoladamente, sem considerar as relações sintagmáticas e como elas podem afetar as relações associativas na produção da interpretação. Ademais, parece haver, ainda, uma cultura de sempre buscar a tradução para a Libras.

No entanto, o modo como Humberto compreende a leitura não poderia ser diferente, pois essa concepção é predominante no espaço escolar e, nas aulas observadas, mostra-se como evidência.

Além disso, cabe destacar que, em muitos momentos, uma dificuldade apresentada por alunos surdos no momento da leitura é o fato de ocorrerem o uso de estratégias de leitura equivocadas. Como exemplo, podemos citar a prática do Português sinalizado, em que são utilizados gestos correspondentes ao léxico, acompanhando a estrutura sintática do Português.

Ao utilizar dessa estratégia, o intérprete ou professor faz a sinalização linearmente, palavra por palavra, o que não proporciona uma compreensão do texto, uma vez que ler não significa decodificar as palavras isoladamente. Nesse sentido, essa prática é decorrente de dois equívocos: de uma visão reducionista da leitura, como código, bem como da não-consideração da Libras e da Língua Portuguesa como duas línguas diferentes, portanto, com estruturas específicas.

3.4.1.3 - A aluna Sandra

Neste ponto em diante, passaremos a apresentar Sandra. Diferentemente de Lucas e Humberto, não conseguimos agendar uma entrevista com a mãe de Sandra, pois ela se recusou a nos conceder uma entrevista para coletarmos informações sobre Sandra. O argumento utilizado por ela foi o de que, ao revelar informações sobre Sandra, esta poderia perder o Benefício de Prestação Continuada (BPC) concedido às pessoas com deficiência. Diante dessa recusa de entrevista, foi necessário recorrer à professora do AEE, que conhece Sandra desde o início em que ela começou a estudar. Sandra iniciou seus estudos, nessa escola, com 14 anos de idade, e, na ocasião da entrevista com Sandra, ela tinha 21 anos de idade. Cumpre ressaltar que, conforme procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, a mãe de Sandra concedeu-nos autorização para procedermos a entrevista com a sua filha.

Sandra é surda congênita, e é a única pessoa da família com surdez. Em uma conversa inicial, no momento de solicitar autorização para realizar a pesquisa com Sandra, mãe de Sandra relatou que o primeiro contato de sua filha com a Libras ocorreu quando ela iniciou seus estudos

na escola aos 14 anos de idade. A mãe relatou-nos, ainda, que Sandra possui sérios problemas para se comunicar com a família. De acordo com ela, Sandra já agrediu a irmã, dada a dificuldade dela em estabelecer comunicação.

Já, muito posteriormente, em contato com a intérprete, soubemos que Sandra foi tardiamente para a escola e ficou sem interprete até o 4º ano, o que, na avaliação da intérprete, implicou um certo atraso no seu desenvolvimento.

A intérprete salientou que Sandra não domina Libras e está sendo alfabetizada em Libras e em Língua Portuguesa concomitantemente. No início, segundo relato da intérprete, Sandra era totalmente copista. Para a intérprete, Sandra não conseguia emitir sua opinião, estando sempre de cabeça baixa e rejeitando totalmente a Libras. De acordo com o relato da intérprete, aos poucos, Sandra foi aceitando a Libras e está em processo de aprendizagem de ambas as línguas: a Língua Portuguesa e a Libras. Ela reconhece muitas palavras em Língua Portuguesa, mas tem muita dificuldade na escrita.

3.4.1.3.1 A entrevista realizada com a aluna Sandra

A seguir, apresentamos o recorte discursivo cinco, que traz a transcrição da interlocução com Sandra. Tanto esse recorte, quanto o próximo, dizem respeito ao jogo de interlocução que estabelecemos com ela acerca de sua relação com a Libras e com a Língua Portuguesa. Enfatizamos que a entrevista com ela foi realizada no dia 22 de novembro de 2017, na escola, com a presença da intérprete e do seu colega surdo, Humberto. Consideremos, a seguir, o RD5:

RD5

Pesquisadora: Você sabe Libras muito? gosta de Libras?

Sandra:[sinalizando] Mais ou menos. Eu sei mais ou menos Libras.

Pesquisadora: Você gosta de Libras?

Sandra: [sinalizando] Eu gosto. Eu gosto de Libras.

Pesquisadora: Na sua opinião, é importante saber Libras para responder, para aprender ler e escrever em Português?

Sandra: [sinalizando] É bom. É bom. Libras é bom para aprender português.

Intérprete: [fala com pesquisadora]: Lembra que eu te falei que ela vai mais é repetir as coisas que a gente tá falando?

Pesquisadora: Uhum

Intérprete: [para a pesquisadora]. Mas eu to achando que ela tá com entendimento tá bem.

Pesquisadora: Tá bom!

Intérprete: Porque melhorou muito.

Pesquisadora: Você gosta de aprender Português?

Sandra: [sinalizando]

É bom. Português é bom.

Pesquisadora: O que você acha mais difícil na aula de Português, ler ou escrever?

Sandra: [Silêncio] Não sei. Não sei.

(Entrevista, 22/11/2017)

Ao iniciar a nossa interlocução com Sandra, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “Você sabe Libras muito? Gosta de Libras?”. Como resposta, Sandra produziu o seguinte dizer: “Eu sei mais ou menos Libras”. Conforme ocorreu com os demais alunos surdos entrevistados por nós, Sandra, também, produziu o mesmo dizer para se referir a sua relação com a Libras. Desse modo, não diferente dos demais alunos surdos, a partir do dizer produzido por Sandra, é possível produzir o efeito de sentido de que ela, também, possui uma relação de fragilidade com a Libras, dada a ocorrência da produção do dizer “mais ou menos”. No entanto, ao ser questionada por nós, se ela gostava de Libras, Sandra produziu o seguinte dizer: “Eu gosto. Eu gosto de Libras”.

A partir da resposta elaborada por Sandra, é possível construir alguns efeitos de sentido. Um deles concerne ao fato de que, apesar da fragilidade apresentada por ela em relação à Libras, ela parece possuir identificação com essa língua. Outro efeito reside no fato de que Sandra parece ser capturada pela projeção de resposta que seria esperada, tendo em vista a pergunta endereçada, isto é, ela parte da pergunta para produzir a sua resposta.

No fluxo da nossa entrevista, endereçamos a Sandra o seguinte questionamento: “Na sua opinião, é importante saber Libras para responder, para aprender ler e escrever em Português?”. Como resposta, ela produziu o seguinte dizer: “É bom. É bom. Libras é bom para aprender português”. Com base no dizer produzido por Sandra, é possível construir alguns efeitos de sentido. Um deles concerne ao fato de que ela reconhece a importância da referida língua em sua interação com as pessoas, uma forma de sair do isolamento. E, sendo assim, ela predica a importância da Libras para outros fins por meio do adjetivo “bom”, expressando uma avaliação positivada. Chama-nos a atenção a reiteração do dizer “É bom”, no movimento interlocutivo de Sandra. Produziu o efeito de ênfase em sua possível identificação com a Libras.

Outro efeito é o de que, talvez, ela possa estar compreendendo a Libras como suporte para a sua aprendizagem em Língua Portuguesa. O efeito que mais apostamos é este, que concerne ao fato de que os dizeres de Sandra são pautados em sua repetição do que fora perguntado.

Para construirmos esse efeito de sentido, foi necessário que retornássemos à gravação da entrevista e observássemos o modo como ocorreu a interlocução entre a intérprete e ela. Por meio de nossa observação, pudemos constatar que a interlocução entre elas pareceu truncada. Sandra repetia, constantemente, os sinais que eram realizados pela intérprete. A intérprete, com

muito esforço e persuasão, conseguia estabelecer algum tipo de interação com Sandra por meio da Libras.

Além disso, após as respostas produzidas por Sandra, a intérprete produziu o seguinte dizer que pode sustentar as nossas considerações: “Lembra que eu te falei que ela vai mais é repetir as coisas que a gente tá falando?”. Chamou-nos a atenção o fato de a intérprete reconhecer que as respostas produzidas por Sandra são mais frutos da repetição dela do que uma construção propriamente dita. É possível ter evidência disso, a partir da produção do seguinte dizer elaborado pela intérprete: “Mas eu tô achando que ela tá com entendimento até bem.” Esse dizer evidencia que, embora Sandra tenha produzido diversas repetições em outros momentos de interlocução, segundo destacou a intérprete, neste momento da entrevista, ela apresentou alguns deslocamentos. Na esteira da avaliação da intérprete, as interlocuções com Sandra eram marcadas por dizeres truncados, de difícil compreensão, esvaziados e sem construção de sentido. Diante desse pré-construído sobre Sandra, é possível sustentar a perspectiva de que ela mantém algum tipo de identificação com a Libras.

Dando continuidade à entrevista, endereçamos à Sandra o seguinte questionamento: “Você gosta de aprender Português?”. Como resposta, ela produziu o seguinte dizer: “É bom. Português é bom”. Diferentemente dos demais alunos, Sandra afirma gostar de Português. A resposta dela permite-nos construir alguns efeitos de sentido. Um deles é o indício de que ela permanece no nível da repetição, e sua resposta é vaga, o que denota dificuldade de lidar com a questão proposta. Isso porque, conforme vimos discutindo, a Língua Portuguesa é um desafio para a maioria dos alunos surdos, tendo em vista as especificidades que já apontamos anteriormente.

Outro efeito concerne ao fato de que Sandra pode realmente ter uma identificação com a Língua Portuguesa, mantendo com essa língua uma relação de fascínio. Dada a sua condição sócio-histórica e ideológica, ela recorria a outros meios simbólicos como a agressão, por exemplo, ao relacionar-se com os outros, conforme já ressaltamos anteriormente.

A partir da resposta produzida por Sandra, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “O que você acha mais difícil na aula de Português, ler ou escrever?”. Como resposta, ela produziu o dizer: “Não sei. Não sei”. A partir dessa resposta elaborada por ela, é possível construir o efeito de sentido de que o dizer produzido por ela anteriormente (sobre o fato de o Português ser bom) não se sustenta nesse momento de nossa interlocução com ela. Isso porque há uma contradição em seu discurso, pois, como gostar e afirmar que Português é bom, quando, na verdade, ela não consegue mensurar sequer em quais eixos da Língua Portuguesa residem as suas dificuldades.

Durante a entrevista realizada com a aluna Sandra, foi possível perceber que ela possui muita dificuldade de compreensão. Em sendo assim, ela mantém uma relação com essa língua que se sustenta pela repetição. Sobre a relação com a Libras não se pode dizer que seja diferente, conforme interlocução com a intérprete. Eis, a seguir, um trecho, no formato recorte discursivo, que ilustra o que acabamos de afirmar:

RD6

Intérprete: Você sabe ler em Português? [para a aluna]:olha aqui ó [intérprete mostra o roteiro de entrevista] sabe as palavras, sabe? sabe? um pouquinho, mais ou menos, muito. Qual?

Sandra:[sinalizando] Pouquinho.

Intérprete: Pouco ou muito? Qual?

Sandra: [sinalizando] Pouco.

Intérprete: Pouco ou muito? Qual?

Sandra: [sinalizando] Um pouquinho.

Intérprete: Certo, você entendeu. Sabe pouco Português, mas já reconhece, é a... [intérprete fala com Humberto que está filmando]: os dois, você vai levar nela e aqui - referindo-se à filmadora. Se eu fizer sinais, você foca aqui, entendeu? Se eu fizer sinais, você foca aqui, se ela fizer, você foca lá. Tá bom?

(...)

Pesquisadora: E escrever, produzir textos sozinha, você consegue?

Intérprete: Sabe? pouco, mais ou menos, muito. Qual?

Pesquisadora: Sem a ajuda do intérprete?

Intérprete: Muito? ou pouco?

Sandra: Pouco.

(Entrevista, 22/11/2017)

Nesse momento de interlocução com Sandra, interessou-nos conhecer como a relação com a Língua Portuguesa se constituía (ou não). E mais: as implicações de suas repetições em sua interlocução com a intérprete e conosco durante a entrevista. Nesse sentido, a intérprete endereçou a ela as seguintes perguntas: “Você sabe ler em Português? [para a aluna]:olha aqui ó [intérprete mostra o roteiro de entrevista] sabe as palavras, sabe? sabe? um pouquinho, mais ou menos, muito. Qual?”. É possível percebermos, a partir das perguntas direcionadas a Sandra, um certo zelo, por parte da intérprete, no sentido de garantir que ela estivesse compreendendo o que lhe fora perguntado.

Podemos exemplificar a nossa afirmação por meio da repetição do verbo “sabe” pela intérprete em tom interrogativo-afirmativo, ou seja, a partir de um questionamento induzindo a uma resposta afirmativa. Outro ponto que destacamos, nas perguntas realizadas pela intérprete, diz respeito ao fato de ela, ainda que em forma de interrogação, fornecer as pistas para a aluna elaborar a sua resposta. Uma evidência é o uso dos dizeres: “um pouquinho”, “mais ou menos”, “muito”. “Qual?”. O efeito produzido por esta forma de interrogação é o de que Sandra não conseguiria elaborar suas respostas sem o auxílio da intérprete. Como resposta, Sandra produziu

o seguinte dizer: “Um pouquinho”. É possível observar que a resposta de Sandra advém de uma das possibilidades sugeridas pela intérprete, o que produziu o efeito de sentido de que Sandra se mostra capturada pela própria pergunta a ela endereçada. Há, talvez, indícios de que ela sozinha, fosse incapaz de construir a sua resposta.

Outro ponto que consideramos relevante destacar é o fato de que, nesse momento de interlocução, dadas as repetições ocorridas na interlocução entre intérprete e Sandra, a construção de sentido sobre seus dizeres mostrou-se truncada. Desse modo, retornamos à gravação da entrevista em vídeo para buscarmos o motivo da nossa dificuldade em compreendê-las. Conforme já mencionamos, da parte da intérprete, por um lado, as repetições foram causadas pelo fato de ela querer ter certeza de que a aluna estaria compreendendo seus questionamentos. Por outro lado, da parte de Sandra, as repetições deram-se em função de ela, em vez de produzir as suas respostas diante das perguntas a ela direcionadas, ela permanecia na reprodução de palavras que ela conhecia nas perguntas direcionadas a ela. Por exemplo, quando a intérprete pergunta se ela sabia ler “um pouquinho”, “mais ou menos” ou “muito”, Sandra reproduzia os sinais de “pouquinho”, “mais ou menos” e “muito”.

Nesse sentido, a intérprete não tinha um parâmetro para avaliar a compreensão da aluna, e por isso, repetia a pergunta. Dessa forma, pareceu-nos que a dificuldade de interlocução entre intérprete e Sandra produziu o sentido de que a aluna surda possui dificuldade em construir sentido tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Isso porque ela demorou para compreender que sua leitura em Língua Portuguesa era pouca, ou seja, ela não conseguiu entender o significado de “pouco”, “mais ou menos” e “muito”.

No fluxo da entrevista, dada a resposta de Sandra, a intérprete endereça a ela a seguinte pergunta: “Certinho, você entendeu. Sabe pouco Português, mas já reconhece, é a...”. Naquele momento, a intérprete interrompe seu dizer para explicar a Humberto como ele deveria proceder com a filmadora, pois, dada a necessidade de gravarmos a entrevista também em vídeo pelos motivos já esclarecidos, neste trabalho, solicitamos o auxílio de Humberto com a filmadora. E como ele estava tendo dificuldade, a intérprete interrompeu a entrevista com Sandra para orientá-lo.

Retomando a análise sobre a interlocução entre elas, cabe destacar que, após a resposta de Sandra, a intérprete disse que ela havia compreendido a pergunta pelo fato de a resposta de Sandra ser que ela sabia ler pouco em Língua Portuguesa.

Dando continuidade à entrevista, endereçamos à Sandra a seguinte pergunta: “E escrever, produzir textos sozinha, você consegue?”. Seguindo o mesmo padrão de interlocução, ou seja, nos moldes de fornecer possibilidades para as respostas de Sandra, a intérprete produziu

a seguinte interpretação: “Sabe? pouco, mais ou menos, muito. Qual?” Para termos certeza de que Sandra havia compreendido que a sua resposta deveria estar pautada na sua relação individual com a escrita, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “Sem a ajuda do intérprete?”. Como Sandra não se manifestava a respeito das indagações dirigidas a ela, a intérprete perguntou: “Muito? ou pouco?”. Sandra, então, produziu a seguinte resposta: “Pouco”. Diante do dizer produzido por Sandra, é possível construirmos alguns efeitos de sentidos. O primeiro é o de que sua resposta estaria mais em função da repetição das possibilidades projetadas pela pergunta. O segundo efeito concerne ao fato de que Sandra, realmente, tem a dimensão de suas limitações concernentes à sua relação com a escrita em Língua Portuguesa.

Diante do que vimos apresentando, até este ponto sobre a situação discursiva de Sandra, é possível destacar que, em muitos momentos, a interlocução com Sandra se embasa em movimentos de repetição com ela. É, por meio de possibilidades projetadas pelas próprias perguntas a ela endereçadas, que Sandra produz a sua interlocução conosco e com a intérprete. Em relação ao modo como ela enuncia sobre a leitura e a escrita em Língua Portuguesa, apesar de ela nos afirmar que gosta dessa disciplina, pareceu-nos que ela apresenta dificuldades nas duas modalidades da Língua Portuguesa. Acreditamos que esses efeitos de sentido, construídos a partir da interlocução com Sandra, serão produtivos para as análises que construiremos sobre as aulas na sala de aula regular e, também, no AEE, pois esses efeitos de sentido acabam por deflagrar aspectos descritivos sobre a rede de identificação que constitui Sandra. A mesma perspectiva vale para os casos de Lucas e de Humberto.

3.4.2 *Os Intérpretes*

Conforme já mencionado, além dos três alunos surdos que são foco da nossa pesquisa, constituem-se, também, como participantes de pesquisa desta tese, duas intérpretes.

3.4.2.1 A intérprete Fátima

Iniciaremos apresentando algumas informações sobre a primeira intérprete, a qual nomeamos Fátima. Com a finalidade de conhecermos um pouco a história de vida de Fátima, solicitamos a ela que nos enviasse um texto pontuando sobre os fatos marcantes em sua vida profissional. Além disso, ela deveria discorrer sobre como se deu sua relação com a Libras.

A partir do relato escrito de Fátima, mobilizamos algumas informações referentes a sua história. Ela é intérprete concursada pela rede municipal de ensino desde o ano de 2008. E, no momento da nossa observação e gravação das aulas ocorridas no segundo semestre de 2016, Fátima atuava como intérprete para dois alunos surdos da **escola B**, na turma do 8º ano, no período matutino. Fátima destacou que trabalha na referida escola desde o ano de 2013.

Segundo informações de Fátima, ela iniciou seu trabalho com surdos no ano de 1994, em uma escola de educação especial, atuando como enfermeira. Ela nos relatou que, naquele momento, a surdez ainda era concebida como deficiência pela referida escola, e, como tal, os alunos surdos deveriam ser tratados. Entretanto, Fátima relatou-nos, também, que ela nunca teve uma visão clínica sobre o surdo. Ao contrário, em sua concepção, o surdo não possui problemas patológicos ou cognitivos. Eles possuem uma diferença linguística que deve ser considerada no processo de formação escolar e demais espaços discursivos em que ele estiver.

No entanto, naquela época, segundo Fátima, aquela escola tinha, como função, ser cuidadora dos “deficientes,” incluindo os surdos. Desse modo, era função da escola acompanhar os alunos ao dentista, ao médico etc. Segundo Fátima, esse trabalho provocou grandes embates internos e discussões dela com seus superiores acerca do modo como o surdo era visto pela sociedade naquele momento.

Fátima contou-nos, ainda, que é graduada em Geografia e que, também, atua como docente em uma na Universidade Estadual desde o ano de 2012 no regime de contratação temporária.

3.4.2.1.1 A entrevista realizada com Fátima

Com a finalidade de conhecermos o modo como Fátima avalia a sua relação com a Libras, o seu objeto de trabalho, endereçamos a ela algumas perguntas. Eis, a seguir, o recorte discursivo que apresenta a transcrição de suas respostas ao nosso primeiro questionamento:

RD7

Pesquisadora: Como você avalia sua fluência em Libras?

Fátima: Éeee [suspira] assim, eu não sou das melhores porque tem gente queeee.., mas naquela área que eu to trabalhando eu tento estudar, eu tento aprofundar, mas euuu.., assim, a fluência é muito diferente duma pessoa que convive o tempo inteiro com o surdo. De um intérprete que convive com ele o tempo inteiro. Mais eee, eu acredito que a minha fluência seja assim, um intermediário pro avançado né. Eu gostaria mais de istudá assim,.. sinais deeee.., de fazer assim uma experiência assim por exemplo no Paraná, em Santa Catarina pra genteeee..

Pesquisadora: Conhecer.

Fátima: Fazer uma experiência né. Pra ver essa fluência né. Ai quando a gente vê assim, aquela interpretação no senado, por exemplo, a gente tem a impressão que não sabe quase nada. Mas eu acredito que é assim, é onde a gente tá, é o lugar que a gente tá envolvido. É a série que a gente interpreta.

(Entrevista, 27/11/2017)

Em RD7, ao ser indagada sobre a sua fluência em Libras, Fátima produziu o seguinte dizer: “(...) eu não sou das melhores porque tem gente queeee..., mas naquela área que eu tô trabalhando eu tento estudar, eu tento aprofundar, mas euuu..., assim, a fluência é muito diferente duma pessoa que convive o tempo inteiro com o surdo (...)”. Chama-nos a atenção, nesse dizer, as duas hesitações que ocorrem no momento de dizer de Fátima. Na primeira hesitação, Fátima interrompe o fluxo de seu dizer, que apresentaria um argumento para o fato de ela não se considerar como uma das melhores intérpretes com fluência. A oração coordenada explicativa, encabeçada pela conjunção “porque”, é interrompida por Fátima, dando lugar ao argumento de que ela estuda e aprofunda os saberes na área em que atua. Na segunda hesitação, Fátima interrompe o fluxo da seu dizer, que deveria ser uma decorrência para o fato de que ela tenta estudar e aprofundar os saberes, no caso em questão, na fluência em Libras. A oração coordenada adversativa, encabeçada pelo “mas” é interrompida, dando lugar ao argumento de que a fluência de uma pessoa que convive o tempo inteiro com o surdo é muito diferente.

A partir da resposta elaborada por Fátima, é possível construirmos o efeito de sentido de que ela assume suas limitações em relação a sua fluência em Libras, a qual constitui seu objeto de trabalho. Como justificativa para as suas limitações com a Libras, ela denuncia a sua não convivência com o surdo. As suas discursividades parecem estar pautadas em dizeres sobre aquisição de linguagem, os quais afirmam que, para se aprender uma determinada língua e adquirir fluência, faz-se necessário ter o convívio com falantes nativos da língua. Ao proceder desse modo, fazendo a vinculação entre “fluência” e “convivência o tempo todo com o surdo”, Fátima deixa flagrar a perspectiva de que é o contato em si e o efeito de saturação da experiência os responsáveis pela fluência em Libras.

Tendo a sintaxe como subterfúgio, ao ser demandada para avaliar a sua fluência em Libras, Fátima vai produzindo, em seu dizer, certos deslizamentos de sentido. Esses deslizamentos podem evidenciar uma não-coincidência entre a coisa nomeada (“fluência em Libras”) e as nomeações construídas por Fátima.

Ao avaliar a sua fluência em Libras como sendo “de intermediário a avançado”, Fátima diz do seu desejo de continuar seus estudos. Consideremos, a seguir, o dizer que sustenta essa nossa consideração: “(...) Eu gostaria mais de istudá assim... sinais deeee... de fazer assim uma experiência assim por exemplo no Paraná, em Santa Catarina pra genteeee...(...)”. Dada a

elaboração de Fátima, é possível construir o efeito de sentido de que ela é constituída de um imaginário que a coloca no lugar de fascínio com o outro. Neste ponto do dizer de Fátima, o outro é aquele que experiencia uma relação com a Libras no Paraná e em Santa Catarina. Antes desse momento, o outro foi evidenciado como (1) aquele que é melhor que ela e (2) aquele que convive o tempo inteiro com o surdo. Fátima se mostra constituída pela discursividade de que esses estados são referência na área da surdez. E, dada essa referência, são nesses espaços discursivos que, para ela, a experiência pode se estabelecer.

No fluxo da entrevista, ao produzir uma nova hesitação, Fátima continua ressaltando a questão da experiência. Embora produzíssemos o dizer “conhecer,” diante da hesitação de Fátima, ela não se correferre com o dizer, passando a produzir uma nova figuração do outro. Desta vez, o outro é aquele que produz interpretação no Senado. Essa figuração, assim como as outras, produz um efeito de rarefação da relação de Fátima com a Libras. A menção aos outros significa (aquilo que eles portam) a relação dela com a Libras: uma relação muito mais pela falta do que pela presença de saber. Os dois últimos dizeres produzidos por Fátima, conforme RD7, chamam-nos a atenção pelo fato de ela produzir uma modalização, encabeçada pelo “eu acredito”. Essa modalização, frente à consideração de que no senado há uma fluência consistente da parte dos profissionais que fazem interpretação em Libras, produz a ideia de que o espaço de atuação de Fátima não demanda tanta fluência em Libras. Novamente, ela produz uma figuração do outro, para marcar a sua relação com a Libras, destacando que a interpretação em Libras está em função da série de atuação.

Consideremos, a seguir, mais um recorte discursivo, que apresenta a nossa interlocução com Fátima:

RD8:

Pesquisadora: Faça uma breve contextualização da relação que os alunos surdos que você acompanha estabelecem com o saber em Língua Portuguesa de modo específico com as práticas de leitura e de escrita.

Fátima [silêncio]:

Pesquisadora: Como que é a relação desses alunos com a leitura e a escrita em sala de aula? No Português?

Fátima: A tá. Ehhh. A língua, ahh a escrita do Português deles elaaa, assim no caso da Sandra, ela ainda é muito assim restrita. Elaaaa. Ela mantém muito ainda a prática da cópia. Ela tem muita dificuldade de emitir opinião própria, na própria, éee.. língua dela que é a Libras e na...no português então nem se fala. Ela já mudou muito. Ela, hoje ela já consegue emitir algumas opiniões mais eee, ela ainda tem muita dificuldade. Já o Humberto, ele já consegue fazer frases, ele já consegue pensar naquilo que ele quer, fazer essa relação. Então já ehhh... A dificuldade dele já é menor. Ele tem um conhecimento maior da Libras, automaticamente isso facilita ele conhecer mais o Português.

Pesquisadora: Eles têm autonomia de produção escrita sozinhos? Sem a sua ajuda ou do professor?

Fátima: Tem. O Humberto ele tá começando com frases agora. Agora ele tá com frase. Depois eu posso mostrar pra você, o caderno que a gente tem. Que hoje eu continuo trabalhando com eles, mas no AEE.

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura e na escrita em Português? Ele consegue ler e escrever sem sua ajuda? A que você atribui essa dificuldade?

Fátima: A Sandra ela não consegue, ela não consegue escrever... pouquíssimas coisas sozinha. Só, as vezes palavras soltas Árvore. Assim, a gente quase que sabe até as palavras que ela conhece. É tão engraçado que... assim se tem uma fala ou alguma coisa assim, eu até já sei quais são as palavras que já consegue fazer sozinha. O Humberto, ele já consegue fazer frases, ele já tem opinião própria, ehh, é mais avançado. E ahhh, quanto à leitura, ah ah, éh, a Sandra, ela reconhece palavras mais que o Humberto. Então tem essa... acontece isso. Já o Humberto, ele tá lendo muito, mas a Sandra, ela não consegue escrever, mas ela reconhece as palavras mais que o Humberto. Por exemplo, num texto eu faço muito isso com eles hoje e fazia quando trabalhava com eles. Pegava o texto, o texto que está trabalhando lá na série mesmo na sala deles, e peço para circular as palavras que eles conhecem primeiro pra depois eu trabalhar a tradução daquilo que a gente tá trabalhando. A interpretação e a tradução. Ela consegue circular mais palavras que ele, ou seja, ela conhece mais palavras do Português do que ele. Mas quando a gente passa pra, prooo, pra escrever passa pra escrita, ele já consegue escrever mais do que ela.

(Entrevista, 27/11/2017)

Ao ser solicitada a contextualizar a relação daqueles alunos surdos que ela acompanha, considerando a relação deles com a Língua Portuguesa, particularmente com as práticas de leitura e de escrita, conforme percebemos no início de RD8, Fátima silencia. Diante desse silêncio, reelaboramos a pergunta e endereçamos a ela o seguinte questionamento: “Como que é a relação desses alunos com a leitura e a escrita em sala de aula? No Português?”. Como resposta, Fátima produziu o seguinte dizer “A ta. Ehhh. A língua, ah a escrita do Português deles elaaa, assim no caso da Sandra, ela ainda é muito assim restrita. Elaaaa. Ela mantém muito ainda a prática da cópia. Ela tem muita dificuldade de emitir opinião própria, na própria, éee.. língua dela que é a Libras e na...no português então nem se fala. Ela já mudou muito. Ela, hoje ela já consegue emitir algumas opiniões mais eee, ela ainda tem muita dificuldade. Já o Humberto, ele já consegue fazer frases, ele já consegue pensar naquilo que ele quer, fazer essa relação”.

A partir da resposta produzida por Fátima, vamos percebendo a sua avaliação em relação aos dois alunos surdos que ela acompanha, que são Sandra e Humberto. Em sua avaliação, Fátima passa a mencionar a questão da escrita do Português, considerando que Sandra tem uma relação “restrita” com essa escrita. Na concepção da intérprete essa relação restrita está em função do fato de que Sandra mantém uma prática de cópia. Fátima prossegue a sua avaliação, salientando que Sandra tem muita dificuldade em expressar uma opinião própria em Libras e em Língua Portuguesa. A argumentação de Fátima para justificar essa dificuldade concerne, segundo ela, à não fluência de Sandra em Libras, sobretudo em Língua Portuguesa.

Ao mesmo tempo em que Fátima salienta a dificuldade de Sandra, ela passa a destacar a mudança de Sandra na escola. De acordo com Fátima, Sandra “já mudou muito”. Uma dessas mudanças mencionadas é a de que Sandra “já consegue emitir algumas opiniões”. Chama-nos a atenção esse deslizamento entre uma avaliação negativa e uma avaliação positiva sobre a avaliação de Sandra com a Libras e com a Língua Portuguesa.

No que concerne a Humberto, Fátima considera que ele consegue elaborar frases e opiniões, produzindo uma relação entre Libras e Língua Portuguesa. Para ela, Humberto não é significado como aluno copista, a Sandra o é, pois Fátima considera que Humberto tem um conhecimento maior em Libras. E, por isso, ele conhece mais a Língua Portuguesa. Tanto na avaliação de Sandra quanto na de Humberto, é possível perceber a relação entre Línguas que a intérprete concerne. Para ela, a dificuldade de Sandra está relacionada ao fato de ela não saber Libras, o que produz implicações para a aprendizagem em Língua Portuguesa. No caso de Humberto, esse cenário é diferente, visto que ele sabe Libras, na avaliação de Fátima.

Na continuidade da interlocução com Fátima, perguntamos a ela o seguinte: “: Eles têm autonomia de produção escrita sozinhos? Sem a sua ajuda ou do professor?”. Com essa pergunta, buscávamos saber se Sandra e Humberto eram capazes de produzir, por si próprios, alguma produção escrita. Em resposta, Fátima produziu o seguinte dizer: “Tem. O Humberto ele tá começando com frases agora. Agora ele tá com frase. Depois eu posso mostrar pra você, o caderno que a gente tem. Que hoje eu continuo trabalhando com eles, mas no AEE”. Embora a nossa pergunta contemplasse Sandra e Humberto, Fátima faz menção explícita só a Humberto. Ela destaca o nível em que Humberto se encontra na relação com a escrita, que é o nível de elaboração de frases. Ela prossegue salientando que, no AEE, ela trabalha com eles no nível da frase.

Cabe ressaltar que no momento da gravação das aulas na sala regular, em 2016, Fátima era a intérprete de Sandra e de Humberto. E, no momento da gravação das aulas no AEE, em 2017, Fátima estava como professora do AEE. E, por isso, ela também os acompanhava nesse momento.

No fluxo da entrevista, elaboramos as seguintes perguntas para Fátima: “Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura e na escrita em Português? Ele consegue ler e escrever sem sua ajuda? A que você atribui essa dificuldade?”. Fátima inicia a sua resposta salientando que Sandra não consegue escrever e que, quando escreve, são palavras soltas. Fátima prossegue considerando que, dada a relação dela com Sandra, ela já consegue prever até quais as palavras que Sandra conhece.

Em relação a Humberto, Fátima ressalta que ele consegue elaborar frases, o que, na avaliação dela, é concebido como indício de ter opinião própria. Em relação à leitura, segundo Fátima, Sandra reconhece mais palavras que Humberto. Não podemos perder de vista que esse “reconhecer” está para a ordem da decodificação da palavra, em consonância com a avaliação de Fátima. Já, no caso de Humberto, ele lê, no sentido de que produz associações de sentido com o que fora lido. Fátima passa a relatar uma das práticas pedagógicas que ela faz com eles. Segundo ela, com base no texto, ela demandava que eles circulassem as palavras já conhecidas por eles. E é, diante desse procedimento, que ela considera que Sandra reconhece mais palavras que Humberto. Ainda, com base nesse procedimento, ela produz a prática de interpretação e de tradução das palavras não circuladas. É preciso ressaltar que o texto referência dessa prática é o mesmo trabalhado na sala de aula regular.

3.4.2.2 A intérprete Ana

De agora em diante, mobilizamos algumas informações sobre a intérprete que atuava na escola A em uma turma do 5º ano, no período matutino. Ana é o nome fictício que atribuímos a ela. Ela é concursada como professora intérprete da rede municipal de ensino desde o ano de 2012. Atua, também, como professora temporária em uma Universidade Estadual. É Graduada em Letras. Como formação complementar, ela possui cursos de Especialização em Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos, em Educação Especial na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado e LIBRAS – Formação de Recursos Humanos para o Atendimento Inclusivo.

Cabe destacar que, segundo nos relatou Ana, ela trabalha na **escola A** desde que foi aprovada no concurso municipal em 2012. E que é intérprete do mesmo aluno surdo, ou seja, de Lucas desde esse período.

Ainda segundo Ana, a experiência dela com a LIBRAS iniciou-se em 2007, quando ela realizou um curso básico de Libras promovido pela secretaria municipal de educação. Conforme ela nos relatou, a sua inserção na Libras foi por curiosidade, pois ela via o trabalho dos intérpretes na TV e ficava encantada. Por esta razão, quando teve oportunidade, iniciou o curso, vindo conhecer e ter contato com várias pessoas e, bem como fazendo grandes contatos com as pessoas surdas. A partir daí, procurou sempre aprender/conhecer a Libras.

3.4.2.2.1 A entrevista realizada com Ana

Dado o nosso objetivo em conhecermos o modo como Ana avalia a sua fluência em Libras, endereçamos a ela alguns questionamentos. Eis, a seguir, o recorte discursivo que apresenta a transcrição de suas respostas:

RD9

Pesquisadora: Isso é muito bom. Como você avalia a sua fluência em Libras?

Ana: Eu não vou dizer que eu domino totalmente a Língua Brasileira de Sinais né, porque é uma língua muito rica né, sempre com novos vocabulários né, eu sempre tento estudar, na medida em que eu, que eu consigo estudar. Eu sempre faço eh... cursos. Atualmente, o ano passado eu não fiz, mas até então sempre procurava fazer algum curso, olho algum material, pesquiso na internet, compro novos materiais né, e venho tentando desenvolver. Consigo em várias situações interpretar, palestras, é, alguns eventos. Mas uma vez e outra aparece uma palavrinha que a gente não conhece ainda, não sabe o sinal né, precisa recorrer a um dicionário, recorrer a um colega mais experiente que sabe, pra.. pra que a gente consiga fazer né, mas eu to sempre, **eu falo que a gente nunca sabe tudo né**, eu to em constante aprendizado, eu to num processo de aprendizagem[risos] e espero aprender muito ainda dessa língua, sei **um pouco** mas espero crescer mais ainda nela.

(Entrevista, 05/12/2017)

Nesse momento de nossa interlocução com Ana, conforme já destacamos, o nosso interesse pautou-se em sabermos como era a sua relação com a Libras. Analisar essa relação mostra-se produtiva, pois é, a partir do modo que Ana enuncia, que temos acesso a aspectos que constituem a sua rede de identificações com essa língua. É, por meio das associações de sentido, que essa rede pode ser indiciada. Não podemos perder de vista que essa rede de identificações produz implicações para a prática pedagógica de Ana em sala de aula.

Como percebemos no início de RD9, endereçamos a Ana a seguinte pergunta: “Como você avalia a sua fluência em Libras?”. A partir da resposta produzida por Ana, vamos percebendo a sua avaliação em relação a Libras perpassada, por vezes, por lugares comuns. Em sua avaliação, Ana salienta, por meio de uma oração coordenada explicativa, encabeçada pela conjunção “porque”, que não domina totalmente Libras, porque essa língua segundo ela, seria “rica”. Por meio do advérbio “totalmente”, Ana tenta modalizar a perspectiva de domínio total em relação a Libras. Ao produzir essa modalização, por pressuposição linguística, a formulação de Ana faz trabalhar a ideia de que é possível atingir um domínio pleno e bem-sucedido da Libras. Como justificativa, ela cita o surgimento de novos vocabulários como impedimento do seu domínio total da Libras.

Do viés teórico ao qual nos filiamos, a explicação de Ana sobre a sua não completude na Libras não se sustenta, pois a apreensão da totalidade de qualquer língua é da ordem do impossível, sempre há resto, há algo do indizível, algo que não conseguimos representar por

meio da língua. E essa não apreensão nada tem a ver com a língua ser rica ou não, ou por apresentar novos vocabulários, conforme argumenta Ana.

Nessa medida, Ana continua a sua resposta, descrevendo algumas atitudes tomadas por ela, no sentido de buscar a apreensão total da Libras, quais sejam: ela busca se atualizar por meio de cursos e da aquisição de materiais, além de realizar pesquisas pela internet. Em termos de funcionamento do imaginário, percebemos que Ana é movida pelo ideal de apreensão total da Libras, o que demanda dela as referidas atitudes.

Na sequência de suas respostas, chamou-nos a atenção o seguinte dizer produzido por Ana: “(...) consigo em várias situações interpretar palestras, é, alguns eventos (...)”. Nesse momento, buscando compor um relato exitoso da sua relação com a Libras, Ana faz menção a diferentes momentos em que ela usa a Libras de modo fluente. Se, antes, na avaliação de Ana sobre a sua fluência em Libras foi marcada por aquilo que faltava, neste ponto de sua avaliação, ela passa a conceber a avaliação por aquilo que ela tem em termos de experiência. Na esteira de sua avaliação, só uma intérprete fluente em Libras seria capaz de interpretar palestras e eventos.

Outro trecho que nos chamou a atenção na resposta de Ana foi o seguinte: “(...) eu falo que a gente nunca sabe tudo né, eu tô em constante aprendizado, eu tô num processo de aprendizagem [risos] e espero aprender muito ainda dessa língua, sei um pouco mas espero crescer mais ainda nela” (...). A partir desse dizer, a avaliação de Ana é marcada pela discursivização da impossibilidade de se saber tudo e o que se faz diante dessa impossibilidade. Ela, na ilusão necessária do imaginário, parece assumir um lugar de quem avalia a sua fluência em Libras com certa humildade.

No início desse dizer, tendo a sintaxe como subterfúgio, ela toma para si a discursividade de que nunca sabemos tudo, e, em seguida, passa a justificar o processo de se estar em constante aprendizagem. Como a pergunta demandava a avaliação da sua fluência em Libras, esse dizer nos permite construir alguns efeitos de sentido. Um efeito é o de que, conforme já destacamos, Ana reconhece os seus limites e, em função deles, ela busca uma relação permanente com essa língua. E, tal posicionamento está em função muito mais de questões estruturais da língua do que de sua condição de intérprete fluente. Outro efeito é o de que Ana reconhece os seus limites, mas, por ser uma situação de avaliação de sua fluência, ela se vê incomodada em assumir a perspectiva da constante aprendizagem. Os risos que emergem, após dizer “eu tô num processo de aprendizagem”, parece dar mostras dessa inquietação de Ana em assumir a sua condição de aprendiz no momento de sua avaliação.

Consideremos, a seguir, mais um recorte discursivo da nossa entrevista com Ana. Neste momento de nossa interlocução com ela, o nosso interesse específico estava pautado em suas enunciações sobre a relação do aluno surdo que ela acompanha mantém com as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa. Vejamos, a seguir, as respostas produzidas por Ana diante do nosso questionamento:

RD10

Pesquisadora: Faça uma breve contextualização da relação que os surdos que você acompanha, no caso é só um, Lucas né, estabelece com o saber em Língua Portuguesa, de modo específico com as práticas de leitura e de escrita.

Ana: Certo. É, as atividades que são trabalhadas com ele né, sempre são em Língua Portuguesa, e aí o que eu sempre tento fazer é contextualizá-las também na Libras. Em alguns momentos ele aceita, em outros não. "Eu não preciso, eu sei o que que você tá falando" né, ele acredita que não seja necessário tá utilizando a Libras, afinal ele fala, hoje ele ouve né, então ele quer que eu trabalhe mais no Português. Então eu sempre tento assim, trabalhar atividades, que ajudem ele a desenvolver a leitura e escrita né, com isso ele vem conseguindo **memorizar algumas palavrinhas**, conseguindo falar melhor. Quando eu comecei a acompanhá-lo eu não ouvia quase a voz dele, isso há alguns anos atrás, ele só balançava a cabeça confirmando que tinha entendido, que sabia que que estava acontecendo, mas percebia-se que nada disso era real né, ele por vergonha às vezes falava "não, eu entendi" mas não falava, não pronunciava. Então eu utilizei dos recursos do Português né, pra tentar alfabetizá-lo, né, uma vez que ele usava a língua de sinais mas não contextualizava, às vezes o que eu falava. Eu percebia que mesmo interpretando, ele não estava entendendo o contexto, ele não conseguia relacionar alguns conceitos que eu fazia. Então, por mais que ele não lia, mas eu trabalhava com atividades de junção de palavras, formar palavras, letrinhas pra ele ir assimilando como que era a escrita daquela palavrinha pra ele começar a copiar, né. Com isso ele desenvolveu, ele **consegue hoje copiar da lousa**, né, poucas vezes ele troca alguma letrinha, porque ele fazia isso com muita frequência, **então hoje ele faz uma cópia, ele pode pegar um livro que ele consegue copiar uma atividade de um livro né, e tenta, ele olha, tenta ler, não consegue, mas consegue identificar uma palavrinha ou outra e sempre me pede ajuda, então "me ajuda a fazer" "eu não entendi isso aqui, eu não consigo fazer" ele espera sempre que eu faça ou ajude a fazer**, então com isso, assim ele desenvolveu o interesse em participar, porque até então quando eu o acompanhava, ele só utilizava de jogos, o trabalho que era realizado com ele era só em jogos pedagógicos, palavrinhas, formar palavrinhas, e ele não escrevia nada. Não percebia-se o registro de nada no seu caderninho e aí vamos tentando das duas formas né, retomando a Libras, tentando aprender o Português pra ele se comunicar, pra ele falar, pra ele escrever, né. Hoje ele fala né, muita coisa, só palavras extremamente complexas que ele não consegue uma pronúncia adequada, que a gente não consegue entender tudo que ele falou, mas ele fala, comunica, conversa com os coleguinhas. Às vezes eu fazia alguns momentos com ele de ir pra uma salinha, onde eu podia falar mais alto, pegava a mãozinha, colocava aqui perto de mim [neste momento a intérprete coloca sua mão na região da garganta] e pronunciava muito alto com ele, pedia pra ele repetir a palavra que eu falava, aí ele foi desenvolvendo algumas palavrinhas, né. E com isso hoje ele fala né, ele ee, tenta socializar e contextualizar com o que é trabalhado na sala. **Ele consegue copiar**. E a língua de sinais ele usa, como eu disse, só mesmo quando ele acha que é muito necessário, quando ele não tá conseguindo acompanhar né, o professor aí ele pergunta "o que que ele tá falando": Aí ele usa as duas modalidades, ele fala em Português e faz os sinais: "o que que ele tá falando": E aí, eu começo a interpretar. Ele olha assim: e "de novo", percebe-se que ele não entendeu. Aí eu faço novamente. Falo no Português, faço a língua de sinais, pra achar o canal mais viável pra ele pra que ele aprenda, o intuito é ele aprender e desenvolver, e em breve ele ter autonomia de leitura e escrita.

(Entrevista, 05/12/2017)

Ao ser solicitada a enunciar sobre a relação que Lucas estabelece com as práticas de leitura e de escrita, Ana inicia a sua interlocução destacando que as atividades trabalhadas com Lucas sempre são em Língua Portuguesa. Cabe a ela produzir uma contextualização das atividades em Libras. O dizer “o que eu sempre tento fazer” evidencia que o papel dela, nesse processo de contextualização, está para a ordem de uma volição e, não, de uma responsabilização que contemple o trabalho conjunto com a professora regente da turma. Neste ponto, parece ficar clara a ausência de um planejamento conjunto em que as atividades voltadas para Lucas não são flexibilizadas, isto é, não são adaptadas frente à demanda de Lucas. Por exemplo, textos que tenham somente linguagem verbal, carecendo de uma exploração do campo visual por meio de linguagem não-verbal.

Ana continua a sua interlocução, afirmando que há momentos em que Lucas aceita a sua interpretação em Libras, e há momentos em que ele não aceita. Buscando dar um efeito de argumentatividade à sua colocação, Ana elabora um suposto dizer, como sendo de Lucas, a saber: “Eu não preciso, eu sei o que que você tá falando”. Ana, no fluxo de sua interlocução, continua argumentando acerca da resistência de Lucas em relação à utilização da Libras. Sob o argumento de que Lucas fala e ouve, ela destaca que ele deseja que ela trabalhe mais com a Língua Portuguesa. Ela, então, passa a justificar o modo como ela trabalha para com Lucas, oferecendo a ele um contato predominante com a Língua Portuguesa.

Uma vez significando Lucas como aquele que fala e ouve e, não, como aluno surdo, Ana afirma que trabalha atividades pra contribuir com a leitura e com a escrita de Lucas no campo da memorização. De acordo com ela, esse trabalho já produziu algum tipo de implicação na relação de Lucas com a leitura e com a escrita. A ocorrência do seguinte dizer “(...) ele tem conseguido memorizar algumas palavrinhas, conseguindo falar melhor (...)” permite-nos construir o efeito de sentido de que o trabalho pedagógico que ela realiza junto a Lucas é o da abordagem de palavras soltas. E esse trabalho faz significar duas perspectivas: Ou porque Lucas não dá conta de uma abordagem das palavras a partir do próprio texto; ou porque, dado o não planejamento conjunto e a não flexibilização de atividades, esse trabalho é o que é possível para as aulas.

A ocorrência do vocábulo “palavrinhas”, no diminutivo, para marcar aquilo que Lucas memoriza produz alguns efeitos de sentido para a colocação de Ana. Um deles é o de que essa ocorrência atenua o sentido daquilo que Lucas memoriza: em vez de memorizar palavras, Lucas memoriza “palavrinhas”. Outro deles é o de que essa ocorrência reforça no sentido afetivo para aquilo que Lucas memoriza. Dada a sua condição e o seu esforço, Lucas memoriza “palavrinhas”.

Ainda buscando significar a condição de ouvinte e de falante de Lucas, bem como para referendar a sua prática pedagógica junto a Lucas, Ana marca o tempo em que ela iniciou o trabalho com Lucas. De acordo com ela, Lucas se mostrava tímido, não emitindo voz, recorrendo a gestos do corpo, como balançar a cabeça, como meio de interação para com ela. Diante dessa realidade de Lucas, ela recorreu à Língua Portuguesa para alfabetizá-lo. Sob o argumento de que Lucas não entendia o contexto, ela procedeu ao trabalho com atividades de alfabetização: identificar e formar palavras, bem como, copiar da lousa as palavras. Já em uma tentativa de ressaltar os efeitos positivos de sua prática para com Lucas, Ana cita os diferentes ganhos que Lucas obteve, tais como: copiar da lousa sem trocar muitas letras, ou copiar uma atividade do livro. Ana salienta que Lucas não consegue ler as atividades do livro didático, estabelecendo uma identificação de palavra por palavra.

Na avaliação de Ana, Lucas é significado como aluno copista. E, em alguns momentos, como um aluno que não consegue fazer e que demanda dela que faça por ele ou que o ajude a fazer as atividades. Não podemos perder de vista que Lucas é acompanhado por Ana há mais ou menos 8 anos. E os efeitos a que ela faz menção referem-se a esse tempo de trabalho com Lucas. Uma das práticas resignificadas por Ana, neste período de contato com Lucas, foi o trabalho apenas com jogos pedagógicos. De acordo com ela, ela foi quem iniciou o trabalho de escrita dele. Por meio do registro das palavras em seu caderno, Lucas é levado a ter uma relação com a Libras e com a Língua Portuguesa. Ana insiste, em sua interlocução, na ideia de que o seu trabalho oportunizou a Lucas o contato com a oralidade em Língua portuguesa. Ressalvando as palavras complexas, para ela, Lucas tem uma pronúncia adequada das demais palavras. Ela continua o seu dizer, ressaltando uma prática específica utilizada com Lucas: ir para uma sala, falar em tom de voz alto, pegar a mão de Lucas, colocar na garganta, e pronunciar em tom alto e pedir para que ele repita as palavras produzidas por ela.

Com base no relato dessa prática específica, Ana destaca que é em função dessa prática que Lucas consegue falar. Cabe ressaltar que, no dizer de Ana, a noção de fala é oralizar palavras. E, de acordo com ela, a Libras só é utilizada por Lucas em momentos específicos e quando não é possível ele se expressar em Língua Portuguesa. Do modo como Ana significa a relação de Lucas com a Libras e a Língua Portuguesa, parece ser notória uma relação de rarefação dele com a Libras, até porque negar a Libras significa negar a própria condição de surdo, assumindo, assim, a condição de ouvinte e de falante de Língua Portuguesa.

Ainda, a partir desse recorte discursivo, notamos que Ana destaca que, quando Lucas não entende o que o professor explica, ele utiliza as duas modalidades de Língua, ou seja, a Língua Portuguesa em sua modalidade oral e a Libras. E, em decorrência, ela também utiliza

essas duas línguas para com ele. Como Justificativa, Ana afirma que faz uso das duas línguas para que Lucas consiga encontrar o melhor canal para ele aprender. Cabe ressaltar que, conforme já discutimos a partir de RD2, o uso simultâneo das duas línguas, ou seja, a Comunicação Total/Bimodalismo foi muito criticado pelos estudos de aquisição da linguagem, pois esta abordagem deixa de levar em consideração a relevância da aquisição de uma língua pelo surdo. Com isso, tal abordagem de ensino desconsidera os elementos viabilizados pela aquisição de uma língua, não servindo de interação com uma cultura, sendo que esta é importante para a formação subjetiva do surdo.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que Ana, ao privilegiar a técnica da Comunicação Total/Bimodalismo nas interações com Lucas, afasta-se das orientações do Decreto 5.626/2005, o qual prevê que a educação dos surdos deve ocorrer pela mediação da Libras e tem o bilinguismo como abordagem de ensino recomendada para a educação de surdos. Bilinguismo é a atual metodologia de ensino e prevê a Libras como a língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Por fim, é possível ressaltar que é nessa situação discursiva que se encontram Ana e Lucas. Neste ponto, cabe-nos um questionamento: que implicações a prevalência da Língua Portuguesa em detrimento da Libras produz na relação de Lucas com as práticas de leitura e de escrita em sala de aula?

3.4.3 Os Professores

Neste ponto do trabalho, passamos a tecer algumas considerações sobre os dois professores regentes que são participantes desta pesquisa.

3.4.3.1 A professora Paula

Iniciamos apresentando algumas informações sobre a professora da escola A, a qual nomeamos Paula. Para conhecermos um pouco a história de vida de Paula, solicitamos a ela que nos enviasse um texto por *e-mail*, pontuando sobre os fatos marcantes em sua vida profissional.

A partir das informações encaminhadas a nós por ela, elaboramos os apontamentos que se seguem. Paula graduou-se em uma Universidade Estadual no ano de 2001, e em Pedagogia

no ano de 2011 pela Uniube. Ela nos relatou que possui 18 anos de experiência docente, sendo concursada pela rede municipal de educação há 6 anos.

A professora relatou-nos, também, que apesar de ser regente em uma sala em que há um aluno surdo, ela não domina a Libras, mas conhece alguns sinais em Libras. Ela fez um curso básico de Libras para atender um aluno surdo em outra instituição há algum tempo. No entanto, ela reconhece que possui muitas limitações ao ensinar Língua Portuguesa para surdos por não dominar a Libras. Por isso, conforme destacado por ela, a função de ensinar o aluno surdo é atribuída ao intérprete. Paula era professora regente de sala para uma turma de 5º ano na escola A, no período matutino, considerando o período em que observamos e gravamos as aulas no ano de 2016. Ela foi professora de Lucas.

3.4.3.1.1 A entrevista realizada com Paula

Dados os objetivos deste trabalho, que é analisar e problematizar o modo como são trabalhadas as práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular com alunos surdos, perguntamos à professora como ela realiza esse trabalho.

A seguir, apresentamos o RD11 com as transcrições das respostas produzidas por Paula:

RD11

Pesquisadora: É sabido que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, para alunos surdos é mediado pela Libras. Nesse sentido, como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita?

Paula: Olha, eu procuro ler pausadamente, né, porque o Lucas, ele lê os lábios. Ele não é surdo, totalmente surdo. Ele tem um pouquinho né. Então ele, eu consigo ler para ele. A professora dele, a outra professora a...(pausa)

Pesquisadora: Intérprete.

Paula: A intérprete. Ela interpreta quando a gente vai lendo e explicando. Se ela vai no banheiro eu interpreto para ele. Faz a interpretação.

(Entrevista, 07/12/2017)

Ao ser demandada a circunstanciar o modo como ela trabalha a leitura e a escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos, Paula salienta a prática de leitura por meio da oralização. Sob o argumento de que Lucas lê os lábios e de que ele não é totalmente surdo, ela justifica o seu procedimento de realização da leitura oralizada de forma pausada. Chama-nos a atenção a atribuição da nomeação “professora” que Paula produz em relação à intérprete. Diante dessa

nomeação, produzimos o dizer “intérprete”, buscando marcar os lugares simbólicos distintos entre professor regente e intérprete. Buscando marcar, sobretudo, o modo como Paula relaciona-se, discursivamente, com esses dois lugares. Paula rediz o dizer “intérprete”, destacando que a intérprete realiza o trabalho de leitura e de explicação do que foi lido. Ela salienta que, na ausência da intérprete, é ela quem faz a interpretação para Lucas.

Cabe destacar que, dada a resposta de Paula sobre o modo como ela trabalha a leitura com Lucas, é possível perceber que a concepção de leitura apresentada por ela parece estar pautada na decodificação de palavras de modo oralizado. A partir desta concepção, aventamos dizer que a Lucas não é dada a oportunidade de construir sentido(s) diante das diferentes materialidades a que ele é submetido na escola. Salientamos que essa prática de Paula certamente será refletida nas análises das aulas.

Em relação à escrita, Paula não faz menção. Essa não menção, lida por nós como apagamento, pode significar o não enfrentamento das práticas de escrita em Língua Portuguesa na relação com Lucas. Não podemos perder de vista, considerando a entrevista com o próprio Lucas e com a intérprete que o acompanha, a complexidade da relação de Lucas com a escrita. Em termos de identificação, salientamos anteriormente o lugar de rarefação da sua relação com a Libras e o lugar de acentuação da relação com a oralização em Língua Portuguesa que constitui a relação discursiva de Lucas, da intérprete e da professora. Consideremos, a seguir, o próximo recorte discursivo, que apresenta a nossa interlocução com Paula sobre a maior dificuldade de Lucas em relação à leitura e à escrita. Eis o RD12:

RD12

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que o aluno surdo possui na leitura em Português? E na escrita? Ele consegue ler e produzir textos em Português sozinho sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita dele?

Paula: A maior dificuldade em relação ao Lucas é porque ele mesmo não consegue dominar a Libras né? Então ele tem dificuldade na leitura e tem dificuldade na escrita porque ele não consegue dominar o vocabulário. Não conhece alguns vocabulários. Ai ele não conhece. Às vezes a professora fala com ele e ele não entende. Então ele prefere ler os lábios né e ai ele deduz que é, que é..

Pesquisadora: Ele não tem domínio de... na Língua Portuguesa?

Paula: Não. Ele consegue... ele consegue... ele interpreta lendo os lábios mas muito vocabulário que ele tem é...

Paula: Muita coisa ele não sabe o significado. Às vezes a gente tava dando aula ele falava “o que é isso”? O que significa isso? Ai eu entendia com o gesto que ele falava. Eu falava “isso significa” ... Ai explicava pausadamente e a professora explicava para ele também.

Pesquisadora: Humm. E a produção? Ele consegue produzir textos sozinho?

Paula: Não. Não consegue. Eee ele, o que ele, o que ele conseguiu, assim com muito esforço durante o decorrer do ano, foi escrever palavras com sílabas, não era sílabas complexas, esse, sílabas simples é boneca, bola, casa e ainda assim ele escrevia casa com z. A gente observava né? Porque ele entende casa ele diz que com z tava certo. Então assim, a gente tentava fazer com que aquelas palavras virassem frases, mas era difícil porque ele não conhecia a língua de Libras.

Pesquisadora: E as atividades diárias, ele conseguia resolver sozinho? Ou só com ajuda, como que é?

Paula: Não. Geralmente ele fazia todas as atividades com a professora né. Porque... o Lucas, ele, eu não num... (pausa)

(Entrevista, 10/12/2017)

Ao ser questionada sobre a maior dificuldade apresentada por Lucas nas práticas de leitura e de escrita, bem como se Lucas conseguia ler e produzir textos sozinho em Língua Portuguesa, Paula salientou que a maior dificuldade está relacionada ao fato de ele não dominar Libras. Além disso, para ela, as dificuldades referem-se à falta de vocabulário. Ela cita o fato de que, em muitos momentos de sala de aula, a intérprete (que ela nomeia, normalmente, de professora), a intérprete dialoga com Lucas, sendo que ele, por falta de vocabulário, não entende. De acordo com Paula, em função dessa não compreensão, Lucas prefere realizar a leitura labial.

No fluxo da entrevista, diante da hesitação de Paula em citar o que se deduz, endereçamos a ela a seguinte pergunta: “Ele não tem domínio de... na Língua Portuguesa?”. Ela, em um movimento de reversibilidade conosco, produziu o dizer “não”, reiterando a informação de que Lucas “interpreta lendo os lábios”. Ela continua a sua interlocução, produzindo o dizer “(...) mas muito vocabulário que ele tem é...”, contudo ela redireciona a sua argumentação, mudando o tópico discursivo. Em vez de falar que Lucas tem, ela passa a mencionar que Lucas não sabe o significado de algumas palavras. Com base nessa mudança de tópico discursivo, Paula passa a relatar que, em momentos de sala de aula, ele perguntava sobre o que estava sendo tratado na aula. Paula destaca que o modo de expressão de Lucas, para se manifestar, era por meio de gestos. A menção dela ao fato de Lucas produzir gestos produz uma equivocidade de sentido, pois não é possível saber se ele produzia gestos em Libras ou gestos que indicassem a sua não compreensão sobre a temática da aula.

Diante da manifestação de Lucas e de sua interpretação sobre os gestos produzidos por ele, Paula afirma que explicava o que estava sendo tratado na aula pausadamente. De acordo com ela, a intérprete (que novamente é nomeada de professora) também explicava o assunto da aula para Lucas.

A professora Paula, ao significar a questão do “não saber o significado de algumas palavras” por parte de Lucas, o faz do lugar do ouvinte, isto é, significa esse quadro como

deficiência. Trata-se, portanto, de um olhar marcado pela falta, por aquilo que significa o aluno surdo como deficiente, de tal modo que essa condição é concebida como um problema intransponível. Essa discursividade, assim produzida, tem por efeito uma “desresponsabilização do professor sobre o fracasso” do aluno, sobre o “não saber” nem o básico, ou seja, aquilo que um aluno ouvinte, normalmente, não questionaria porque é parte do cotidiano escolar.

Trata-se, portanto, de um problema de repertório linguístico já tratado por nós como parte da problematização desta tese. Desconhecer o significado de alguma palavra é normal a qualquer pessoa. Situação que pode ser resolvida pela dedução do significado da palavra por meio da situação de discurso; por meio da consulta ao dicionário ou ainda perguntando ao professor.

No entanto, esse não saber se acirra, se se tratar do aluno surdo significado pelo ouvinte, pois, este tem o repertório do ouvinte como referência. Sendo assim, o problema parece se acirrar quando o aluno surdo desconhece palavras que, no geral, um ouvinte não questionaria. Paula destaca um problema de repertório que pode ser resultado da pouca ou reduzida relação do aluno tanto com a Libras quanto com a Língua Portuguesa. Seja usando a Libras, seja usando gestos para além da Libras, Lucas não questiona em Língua Portuguesa. Então, mesmo com uma relação dita rarefeita com a Libras e sua não identificação com ela, é com gestos que ele tenta lidar com a incompreensão que seu repertório reduzido provoca.

Diante do exposto cabe um questionamento: de que modo o problema de repertório de Lucas afeta o fluxo da aula de Paula?

Na sequência, endereçamos a Paula o questionamento que abordava se Lucas conseguia produzir textos sozinho. Em resposta, Paula destaca que não e reitera o “não” afirmando que Lucas não consegue. Ela passa a destacar, em sua avaliação, o nível em que Lucas se encontra, que é o reconhecimento e a escrita de palavras consideradas, por ela, como simples. Ela enfatiza que a constituição de Lucas nesse nível é fruto de “muito esforço durante o decorrer do ano”, para usarmos os dizeres de Paula. Ela relata o trabalho de alfabetização feito com Lucas, no processo de reconhecimento dele de sílabas denominada por ela de sílabas simples. Ela cita a dificuldade apresentada por ele na grafia da palavra casa. Em vez de escrever com s, segundo ela Lucas insistia em escrever com z, achando que deste último modo estivesse correta. Para afirmar a escrita da palavra “casa”, Lucas pauta-se na oralização da palavra. E, em razão da pouca relação com a Língua Portuguesa, ele desconhece que a escrita não representa a oralidade.

Paula relata, ainda, a dificuldade em promover a aprendizagem de Lucas no que diz respeito à passagem da palavra para a frase. A explicação mencionada por ela é de que Lucas

não conhecia a Libras. Insistindo na necessidade em sabermos se Lucas resolvia sozinho as atividades de sala de aula, reelaboramos a pergunta anterior propondo estas duas perguntas: “E as atividades diárias, ele conseguia resolver sozinho? Ou só com ajuda, como que é?”. Em resposta, Paula nos informou que ele não consegue realizar as tarefas sozinho, necessitando da ajuda constante da intérprete (que, uma vez mais, é nomeada de professora).

No fluxo de sua interlocução, Paula inicia uma explicação sobre Lucas, mas não conclui, interrompendo o seu pensamento por meio de uma pausa. Diante dessa pausa, prosseguimos a entrevista endereçando a ela outras perguntas que não serão enfocadas neste momento da pesquisa. Essa pausa pode ser lida como efeito da falta de dizer em relação às práticas de leitura e de escrita e a situação discursiva de Lucas com a Libras e com a Língua Portuguesa.

3.4.3.2 O professor Fernando

Neste ponto em diante, apresentaremos algumas considerações sobre o professor regente da escola B, nomeado Fernando. Do mesmo modo que Paula, solicitamos, também, que Fernando nos enviasse por e-mail os principais acontecimentos de sua vida profissional para que, desse modo, pudéssemos realizar a sua caracterização nesta tese. Ele é graduado em Letras/Inglês por uma Universidade Estadual desde o ano de 2009. Além da graduação em Letras, Fernando relatou-nos que, também, é graduado em Pedagogia pela Uniube deste 2013. Ele também é especialista em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro (2014).

Segundo relatou-nos Fernando, ele possui experiência em docência na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira desde o ano de 2010. Sobre sua relação com a Libras, Fernando salientou que não é usuário desta língua, e nos confidenciou que ele tem consciência das consequências que esse “não saber” acarreta em sua prática pedagógica, pois, ele é professor de dois alunos surdos, participantes da nossa pesquisa, a saber: Humberto e Sandra.

Considerando o período em que observamos e gravamos as aulas no ano de 2016, Fernando era professor regente de diversas turmas do ensino fundamental II, dentre elas, destacamos o 8º ano no período matutino, série em que estudavam Humberto e Sandra.

3.4.3.2.1 A entrevista realizada com Fernando

Assim como aconteceu com a professora Paula, dado o nosso interesse em analisar e problematizar o modo como são trabalhadas as práticas de leitura e de escrita na sala de aula

regular com alunos surdos, perguntamos ao professor Fernando como ele desenvolve esse trabalho em sala de aula. Eis, a seguir, o RD13 com as transcrições das respostas produzidas por Fernando:

RD13

Pesquisadora: É sabido que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, para alunos surdos é mediado pela Libras. Nesse sentido, como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita?

Fernando: É interessante frisar aqui antes de tudo que o trabalho de campo realizado pela pesquisadora, ele é bastante relevante para o contexto desses alunos surdos em sala de aula. É o único meio em que o processo de ensino, ele é eficiente, porque existe o intérprete. No entanto, né, é, essa... essa prática de leitura, ela fica um pouco defasada pelo fato do professor, ele não sabe fazer o uso correto desse tipo de linguagem. Então, no entanto, as práticas de leitura, ela é feita de forma oral pelo professor e a intérprete traduz para o ouvinte. Eee, na medida em que é pedida a produção de texto, esses alunos, ele também tem a mediação do intérprete. Então praticamente, a interação entre esse aluno surdo e o professor regente da sala de aula é feita pela mediação desse profissional de Libras, que é o intérprete, na verdade. Eee, na medida do possível sempre é feita essa produção, sempre com a mediação do intérprete. Então fica um pouco a desejar esse processo de ensino e aprendizagem, maaaas o professor, ele é ciente de que essa prática de ensino de leitura e de escrita, ela deve melhorar constantemente.

Pesquisadora: Por exemplo, quando você trabalha a leitura oral com os alunos, esses dois alunos surdos eles conseguem ler? Como eles lêem? Eles fazem a leitura em Libras? E a professora intérprete vai interpretando ou como é feita a leitura por eles?

Fernando: A leitura, na verdade eles não... eles estão no oitavo ano. Eles não são alfabetizados em Língua Portuguesa. Então pelo fato de eles não serem alfabetizados pela Língua Portuguesa, eles não são autônomos para realizar essa leitura de forma individual. Então ela é sempre feita né, eee, ela é interpretada de forma, pela mediação do intérprete mesmo.

(Entrevista, 10/12/2017)

Neste momento de interlocução com Fernando, endereçamos a ele as seguintes perguntas: “(...) como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita (...)”.

Fernando inicia a sua resposta, salientando a relevância da pesquisa, realizada por nós, para o ensino dos alunos surdos. E, em seguida, afirma que a intérprete é a única garantia de eficácia na educação dos alunos surdos. Desse modo, ele enfatiza que, por não ser usuário de Libras, para usarmos seus dizeres “(...) pelo fato do professor, ele não sabe fazer o uso correto desse tipo de linguagem (...)”, as práticas pedagógicas em relação à leitura são realizadas de forma oral pelo professor e interpretada em Libras para os alunos surdos. Segundo Fernando,

essa dinâmica corrobora para que a leitura dos alunos surdos seja “defasadas”, para usar seu termo. Esse dizer elaborado por Fernando produziu o efeito de que, caso ele fosse usuário de Libras, os alunos surdos não teriam problemas com a leitura em Língua Portuguesa.

Em relação às práticas de escrita em Língua Portuguesa, Fernando nos afirmou que, do mesmo modo como acontece nas práticas de leitura, para realizar atividades de escrita, os alunos também contam com a mediação da intérprete. Dando sequência em sua resposta, Fernando afirma que “(...) então, praticamente, a interação entre esse aluno surdo e o professor regente da sala de aula é feita pela mediação desse profissional de Libras, que é o intérprete, na verdade (...)”. A partir desse dizer, é possível construirmos o efeito de sentido de que o não saber Libras, por parte de Fernando, coloca-o em situação de dependência da mediação do intérprete para que o saber chegue até o aluno surdo. Ele continua construindo a sua argumentação, salientando que a educação dos alunos surdos, da forma como acontece, não atinge as expectativas propostas, ou seja, “fica um pouco a desejar”, para usarmos seus dizeres. E, que, no entanto, o professor tem conhecimento de que as práticas de leitura e de escrita precisam “melhorar” consideravelmente.

Chamou-nos a atenção o fato de Fernando, ao produzir a sua resposta, em vez de fazer uso da primeira pessoa do singular, utilizando o pronome pessoal do caso reto “eu”, ele utiliza a expressão “o professor” por três vezes consecutivas, ou seja, a terceira pessoa do singular.

Alguns efeitos de sentido são produzidos a partir da ocorrência lexical constante do dizer de Fernando. Um efeito é o de que Fernando parece querer manter distância da situação que ora se apresenta a ele. Isto é, soa como se a história não acontecesse com ele. Outro efeito é o de que Fernando, por ter conhecimento de que a situação descrita por ele em relação à interação entre professor regente e aluno surdo acontece na maioria das escolas regulares, pretendeu fazer coro e, dessa forma, utilizou a expressão “o professor” para contemplar a situação universal a que muitos professores estão submetidos.

No fluxo da nossa entrevista e, por não considerarmos que a resposta elaborada por Fernando tenha atendido a demanda das perguntas que endereçamos a ele, reestruturamos os questionamentos de modo a esclarecermos a nossa demanda, naquele momento de interlocução, por isso, priorizamos apenas a leitura, endereçando a ele, as seguintes perguntas: “Por exemplo, quando você trabalha a leitura oral com os alunos, esses dois alunos surdos, eles conseguem ler? Como eles leem? Eles fazem a leitura em Libras? E a professora intérprete vai interpretando ou como é feita a leitura por eles?”.

Como resposta, inicialmente, Fernando produziu uma hesitação, quando do momento da formulação do seguinte dizer: “A leitura, na verdade eles não...eles estão no oitavo ano”. O

efeito de sentido, a partir da hesitação produzida por ele, é o de que Fernando assumiria, inicialmente, que os alunos surdos não sabem ler. No entanto, ele hesita para elaborar certa contextualização sobre a história destes alunos com a leitura, indicando o ano escolar que estes alunos estavam.

Desse modo, Fernando reitera que os alunos surdos que estudam com ele, ou seja, Humberto e Sandra, “não são alfabetizados em Língua Portuguesa”. Na sequência, ele justifica que esses alunos não conseguem ler sozinhos com autonomia por não estarem alfabetizados, e que, sendo assim, é a intérprete quem faz a interpretação da leitura para eles.

Consideremos, a seguir, mais um recorte discursivo, que apresenta a continuidade de nossa interlocução com Fernando:

RD14

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que os surdos possui na leitura em Português? E na escrita? Os alunos surdos conseguem ler e produzir textos em Português sozinhos sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita deles?

Fernando: Boa pergunta viu, professora. A maior dificuldade que os alunos possuem na leitura é o fato deles chegarem por exemplo, nas séries finais do ensino fundamental sem ser alfabetizados. Então eles vem com déficit de leitura desde as séries iniciais. Então, isso ai é o principal, eh, a principal dificuldade nessa pratica ai de leitura em português. Então pelo fato deles não serem alfabetizados, eles não conseguem ler nem produzir texto sozinho sem a ajuda da intérprete.

Pesquisadora: Eles não têm fluência de leitura e de escrita.

Fernando: Não tem. Eles não têm proficiência na Língua Portuguesa. Então é uma língua praticamente desconhecida para eles. É uma língua que eles não dominam.

Pesquisadora: E ai como eles não têm fluência na leitura, como é a produção de texto deles? Como eles produzem?

Fernando: Isso. A produção de texto, nós elaboramos a proposta. Ela é comum para todos os alunos. A intérprete com o tempo bem suficiente, ela começa a fazer indagações. Ela lê a proposta de produção para eles. Ela vai instigando os alunos. Eles vão comunicando com a intérprete através da Libras e ela vai transcrevendo numa folha a parte. Depois dali os aluno fazem a produção final do texto.

Pesquisadora: Ele, é o aluno... é a intérprete que transcreve. Ela é a escriba do aluno, no caso?

Fernando: Isso. Nesse caso sim. Quando existe a produção de texto, ela toma toda frente do processo. Ele.. ela vai instigando, fazendo perguntas, eles vão respondendo para ela e ela vai colocando no papel. Depois eles juntam tudo e fazem a produção final.

Pesquisadora: Eles dão as ideias, o pensamento. Ela só transcreve.

Fernando: Isso. Ela só transcreve. As ideias são deles.

(Entrevista dia 10/12/2017)

Nesse momento de nossa interlocução com Fernando, interessou-nos saber sobre a maior dificuldade apresentada pelos alunos surdos acompanhados por ele em relação às práticas de leitura e de escrita na Língua Portuguesa. Sendo assim, endereçamos a Fernando as seguintes

perguntas: “Qual é a maior dificuldade que os surdos possuem na leitura em Português? E na escrita? Os alunos surdos conseguem ler e produzir textos em Português sozinhos sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita deles?”. Como resposta, Fernando destacou que a maior dificuldade dos alunos surdos em relação à leitura e à escrita é o fato desses alunos chegarem ao final da segunda fase do ensino fundamental II sem serem alfabetizados. Segundo Fernando, os alunos surdos seguem sua escolarização com “déficit de leitura desde as séries iniciais”. Ele argumenta, então, que, por esta razão, os alunos surdos apresentam dificuldade na leitura e, por não estarem alfabetizados, eles são incapazes de produzir textos sem o auxílio da intérprete.

Diante desta discursivização de Fernando, podemos construir alguns efeitos de sentido. Um deles é o de que, ao atribuir a “responsabilização” a outros, é possível se isentar da atual responsabilidade. Esse tipo de dizer não diz respeito exclusivamente aos alunos surdos, pois é comum ouvir professores culpabilizando colegas das séries anteriores, quando seus alunos apresentam alguma dificuldade na aprendizagem.

A nosso ver, esse tipo de discurso engendra um não enfrentamento diante da situação que ora se apresenta. Outro efeito refere-se ao fato de que o processo de avaliação dos alunos de inclusão mostra-se complexo. Uma dessas complexidades diz respeito à perspectiva de que, dada a condição de aluno incluído, é preciso não reter o aluno no ano escolar em que foi reprovado, negando-se a cuidar das dificuldades de aprendizagem que ele apresenta. É comum que a própria família dos alunos reivindique, inclusive por meio da intervenção da justiça, a aprovação dos alunos.

Esse outro efeito de sentido traz à tona uma questão que é relevante para a educação inclusiva na escola regular, a saber: o processo de avaliação dos alunos de inclusão não possui critérios que institucionalize o modo de procedimento da avaliação e desempenho desses alunos. Na legislação, não há uma definição sobre a possibilidade ou não de reprovação dos alunos incluídos. Sendo assim, essa ausência de definição gera uma inconstância no entendimento e nos procedimentos, fragilizando o próprio processo de avaliação de aprendizagem dos alunos em situação de educação inclusiva. A discursivização de Fernando evidencia os efeitos desta ausência de definição na escola em que ele trabalha.

A partir da resposta produzida por Fernando, endereçamos a ele o seguinte dizer: “Eles não têm fluência de leitura e de escrita”. Como resposta, Fernando confirmou que “não” e salientou, ainda, que os alunos surdos não tinham proficiência na Língua Portuguesa. E acrescentou, também, que a Língua Portuguesa é “praticamente desconhecida para eles”, para usarmos seus dizeres. Diante desse fato, inquietou-nos por conhecer a prática pedagógica

utilizada por Fernando para desenvolver a produção escrita de Humberto e Sandra. Nesse sentido, perguntamos a Fernando: “E aí, como eles não têm fluência na leitura, como é a produção de texto deles? Como eles produzem?”. A partir dos nossos questionamentos, Fernando ressaltou que a proposta de produção é “comum a todos os alunos”, e que a intérprete possui tempo suficiente para realizar o trabalho com eles.

Dessa forma, a intérprete realiza a leitura da proposta de redação e, por meio de indagações, ela leva-os a construir suas ideias. O meio de interação entre a intérprete e os alunos Humberto e Sandra é a Libras e, conforme eles vão respondendo às indagações realizadas pela intérprete, ela, por sua vez, registra os dizeres deles em um rascunho.

A produção final é realizada pelos alunos posteriormente. Chamou-nos a atenção o fato de Fernando nos afirmar que a intérprete é quem realiza a escrita para os alunos. Nesse sentido, endereçamos a ele o seguinte dizer: “Ele, é o aluno... é a intérprete que transcreve. Ela é a escriba do aluno, no caso?”. Como resposta, Fernando produziu o seguinte dizer: “Isso. Nesse caso sim. Quando existe a produção de texto, ela toma toda frente do processo. Ele, ela vai instigando, fazendo perguntas, eles vão respondendo para ela e ela vai colocando no papel. Depois eles juntam tudo e fazem a produção final”.

O dizer elaborado por Fernando em relação à intérprete, a saber: “tomar toda frente no processo”, permite-nos construir alguns efeitos de sentido. Um efeito é o de que a intérprete é engajada e busca produzir algum tipo de deslocamento dos alunos surdos que ela acompanha. Outro efeito é o de que Fernando, por não se ver preparado, transfere a responsabilidade de ensinar a ela, negando-se de implicar-se nessa relação de escrita dos alunos surdos.

Chamou-nos a atenção o emprego da oração subordinada adverbial de tempo, a saber: “(...) quando existe a produção de texto, ela toma frente de todo o processo (...)”. A conjunção adverbial de tempo “quando” produz o efeito de sentido de que o trabalho com a escrita na sala de aula não parece ter um espaço privilegiado e sistemático nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, tal prática pedagógica ocorre conforme o querer do professor.

Outra questão que nos chamou a atenção no dizer de Fernando foi o fato de ele ter dito que a intérprete é quem “transcreve” os dizeres dos alunos para uma folha. Nesse sentido, endereçamos a Fernando o seguinte dizer: “Eles dão as ideias, o pensamento. Ela só transcreve?”. Diante deste dizer, ele respondeu: “Isso. Ela só transcreve. As ideias são deles.” Esses dizeres produzidos por Fernando permitem-nos trabalhar com alguns efeitos de sentido. Um efeito que podemos fazer trabalhar é o de que Fernando enuncia uma prática que, de fato, ocorre em sala de aula regular. O outro efeito é o de que Fernando apaga a complexidade da relação dos alunos com o processo de escrita. Conforme analisamos, a partir das enunciações,

de Humberto, de Sandra e da intérprete Ana, esses dois alunos estabelecem uma relação singular com a Libras e com a Língua Portuguesa, o que implica efeitos na constituição deles em práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

Até este ponto do nosso trabalho, podemos perceber que os elementos discutidos nas entrevistas deixam flagrar a fragilidade das políticas de inclusão. Isso porque seus dizeres indicam que tais políticas parecem não se constituírem como acontecimento na educação dos surdos, dado que não se vislumbram, necessariamente, deslocamentos em seus processos educacionais nas escolas ditas inclusivas.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

Nesta seção, dedicamo-nos à caracterização das aulas observadas e gravadas por nós, durante a realização do trabalho de campo que fizemos nas duas escolas municipais. Cabe ressaltar que esse trabalho de campo só foi realizado após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os participantes envolvidos nas aulas observadas deram-nos o consentimento livre e esclarecido para a coleta de informações. Salientamos que as aulas foram observadas e gravadas na sala regular por um período de cinco meses, compreendendo os meses de agosto a dezembro do ano de 2016. Já as aulas do AEE foram gravadas no segundo semestre do ano de 2017.

Embora o foco da pesquisa seja a sala de aula regular, até para pensarmos o modo como a educação inclusiva ocorre nessas duas escolas no que tange as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, o acompanhamento de aulas no AEE mostra-se necessário, pois, nesse espaço, o aluno surdo é levado, supostamente, a ter contato com práticas de leitura e de escrita de modo mais específico do que na sala de aula regular. Resguardamos a perspectiva de que esses dois espaços encerram condições sócio-históricas e ideológicas diferentes, podendo desencadear processos de identificação singulares porque encerram enunciações diferentes.

As práticas de leitura e de escrita, nesses espaços, mostram-se complexas por apresentarem algumas variáveis, a saber: a primeira é a de que os alunos surdos, por estarem em condição de entre-línguas, precisam de certa identificação com a Libras e com a Língua Portuguesa; a segunda é a de que os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos surdos, os intérpretes e os professores regentes precisam ter fluência em Libras, a língua de mediação entre eles e o saber em Língua Portuguesa; a terceira variável está relacionada à prática pedagógica

do professor e do intérprete, dada a necessidade de um planejamento conjunto, buscando produzir algumas adaptações do material para a realidade do aluno surdo, e uma continuidade entre a aula que ocorre no espaço regular e no AEE.

3. 5. 1 As aulas observadas na escola A

Iniciaremos a caracterização das aulas observadas e gravadas na **escola A**. Por ser uma turma de 5º ano do ensino fundamental, os alunos eram atendidos pela professora (Paula) e pela intérprete de Libras (Ana) que acompanhava o aluno surdo Lucas. As observações das aulas ocorreram na disciplina de Língua Portuguesa, dado o interesse em problematizarmos as práticas de leitura e de escrita dos alunos surdos nesta disciplina.

A turma do 5º ano possuía cinco aulas de Língua Portuguesa por semana. Cada aula tinha a duração de 50 minutos. Por orientação da professora Paula, agendamos para gravarmos as aulas duas vezes por semana. Isso porque, segundo ela, nesses dias, ela trabalhava atividades de leitura e de escrita. Ainda como argumentação, a professora mencionou que, nos outros dias, havia aulas do Programa Educacional de Resistência às drogas (PROERD) e aulas de análise da língua.

No primeiro contato com a turma, apenas observamos as aulas e anotamos as impressões em nosso diário de bordo. As observações ocorreram por um período de 20 dias, momento que consideramos necessário para a adaptação dos alunos a nossa presença no ambiente escolar. Logo em seguida, iniciamos as gravações das aulas em vídeos. Foram gravadas 16 aulas, totalizando 8 (oito) horas de gravação. Nessa turma, havia 28 alunos. Eles eram participativos, no entanto conversavam bastante.

Para ministrar as suas aulas, a professora regente Paula utilizava o livro didático “Projeto Burity”, organizado pela editora Moderna. Durante as aulas observadas e gravadas, foi possível perceber que a professora Paula utilizava a mesma prática pedagógica para todos os alunos da turma. Desse modo, o aluno surdo realizava as mesmas atividades direcionadas aos alunos ouvintes, ou seja, as aulas eram ministradas com foco na oralidade.

No entanto, observamos que, em alguns momentos, a intérprete elaborava e trabalhava algumas atividades extras com Lucas. Estas atividades não eram para o nível da sala. Ou seja, eram atividades de alfabetização, enquanto a turma trabalhava a leitura e a escrita a partir de diferentes gêneros de texto. Algumas dessas atividades direcionadas a Lucas, eram realizadas em casa, compreendendo atividade de leitura e de análise da língua. E a outra parte das atividades era realizada no AEE durante as aulas de educação física.

No momento de gravação das aulas, Lucas não retornava à escola no contraturno para as aulas complementares no AEE. Por isso, ele ia para o AEE no horário das aulas de Educação Física. Lucas iniciou suas aulas no AEE no contraturno no ano seguinte ao da gravação das aulas, ou seja, quando ele iniciou seus estudos no 6º ano.

Durante as atividades de leitura, a professora solicitava a todos os alunos que lessem em voz alta. Era realizada uma leitura compartilhada, na qual cada aluno lia uma parte do texto selecionado pela professora. Quando a leitura era realizada por Lucas, a intérprete Ana lia em voz alta, e Lucas repetia, à sua maneira, balbuciando, com pouca inteligibilidade.

As atividades de produção textual muito raramente ocorreram durante o tempo em que gravamos as aulas. E, quando ocorreram, Lucas não conseguia produzir. Para auxiliá-lo, a intérprete utilizava a Libras e a Língua Portuguesa oralizada; e ainda fazia uso da datilologia (forma manual de digitalizar as letras do alfabeto) e, assim, ia soletrando para Lucas escrever em seu caderno. Lucas não conseguia finalizar a sua escrita no decorrer das aulas, e a professora solicitava para ele concluir em casa. Ele nunca retornava com a produção para a escola.

As práticas pedagógicas utilizadas pela professora do AEE em relação à leitura e à escrita de Lucas, na escola A, na maioria das vezes, resumia-se em atividades de junção de sílabas e leitura de palavras simples isoladas de qualquer contexto. Outras vezes, essas aulas constavam de atividade de caligrafia com a finalidade de que Lucas aprendesse a escrever com letra cursiva.

3. 5. 2 As aulas observadas na escola B

A partir deste ponto, caracterizamos as aulas observadas e gravadas na sala de aula regular e também no AEE, da escola B. Procedemos nossas observações da mesma forma que ocorreu na escola A, isto é, observamos as aulas por aproximadamente vinte dias, com a finalidade de facilitar a adaptação dos alunos com nossa presença em sala de aula. Após esse período, iniciamos as gravações das aulas. As aulas foram gravadas por cinco meses, ocorrendo duas vezes por semana por solicitação do professor Fernando. Cada aula possuía duração de 50 minutos, no período matutino. Foram gravadas 20 aulas nesta turma, totalizando 10 (dez) horas de gravação.

Nesta turma, conforme já destacado, havia dois alunos surdos. Eles sentavam-se ao lado um do outro, nas primeiras carteiras da sala de aula. A intérprete Fátima, por sua vez, posicionava-se à frente dos alunos surdos e ao lado do professor regente Fernando no momento da interpretação. A turma era bastante participativa e disciplinada.

Para ministrar as aulas, o professor Fernando utilizava o livro didático: *Português Linguagens*¹⁶ adotado pela escola. No momento da coleta de material, o professor estava trabalhando com textos de divulgação científica, de forma específica, com “artigos de opinião,” “reportagem”, dentre outros. Destacamos que a prática pedagógica do professor está embasada no trabalho com gêneros textuais. Cabe enfatizarmos, neste momento, que a maioria das aulas gravadas tiveram como foco as práticas de leitura, e, muito raramente, as práticas de escrita.

As aulas foram ministradas igualmente para a turma, não havendo flexibilização de conteúdos para os alunos surdos. No entanto, a intérprete, previamente ao acontecimento da aula, realizava para os alunos a interpretação do texto que seria apresentado na aula seguinte. Segundo Fernando e Fátima, esta estratégia facilitaria a participação e a compreensão dos alunos surdos no momento da aula. Além disso, outra estratégia adotada pela intérprete foi a de ilustrar o texto apresentado pelo professor, por meio de recursos visuais, como gravuras, por exemplo.

Sobre a flexibilização de conteúdo, o professor regente Fernando, quando entrevistado, marca a sua posição e sua concepção de inclusão, a partir dos seguintes dizeres “(...) “(...) O planejamento, ele é feito para a turma toda, porqueee ... senão, o processo não se torna inclusivo, né. Então, a única ferramenta que nós temos para realmente efetivar essa inclusão, é a intérprete inferir a informação repassada pelo professor e transpassá-las para os alunos, e aí eu acredito que os objetivos, eles são alcançados (...)”. A partir do dizer produzido por Fernando, aventamos dizer que, para ele, o que garante a efetivação da inclusão é o fato de ele elaborar um único planejamento para todos os alunos. E é a intérprete a responsável por efetivar a inclusão, interpretando o que o professor fala para os alunos surdos.

Ainda sobre as aulas observadas, tanto na escola A quanto na escola B, chamou-nos a atenção o fato de haver pouquíssima participação dos alunos surdos nas discussões dos textos, nas conversas informais, enfim, no acontecimento das aulas. A interação acontecia, quase sempre, via intérprete e alunos surdos.

3. 5 .3 *As aulas observadas no AEE da escola A*

¹⁶ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens, 8º ano*. São Paulo: Atual, 2002.

Nesse ponto da nossa pesquisa, passamos a salientar algumas considerações sobre as aulas observadas e gravadas por nós no AEE da **escola A**. As aulas aconteciam duas vezes por semana para o aluno surdo com duração de 1:00 h cada aula. As aulas foram gravadas por um período de três meses, compreendendo os meses de setembro a novembro, no ano de 2017, totalizando 5 (cinco) aulas gravadas compreendendo 5 (cinco) horas de gravação. Cabe destacar que no período de observação e gravação das aulas havia apenas um aluno surdo na escola A e, segundo a professora do AEE, ele não gostava de participar das aulas com ela e tinha pouca frequência.

Em conversa informal com a professora do AEE, ela nos relatou que a dinâmica do trabalho com o aluno surdo pautava-se no atendimento individualizado. E que nos demais dias da semana, ela atendia os alunos com outras necessidades educacionais especializadas.

Salientamos que as aulas gravadas no AEE ocorreram no ano seguinte ao ano em que gravamos as aulas na sala de aula regular. Isso porque sentimos que a observação das aulas nesse espaço discursivo poderia trazer contribuições importantes para a pesquisa.

Enfatizamos que a professora que atuava no AEE no período de nossa observação e gravação das aulas foi a mesma professora que trabalhava como regente na turma do aluno Lucas no momento de nossas observações na sala de aula no ano de 2017. Ou seja, a professora foi remanejada de sua função de professora na sala de aula regular para a sala do AEE. Nesse sentido, conforme já havíamos realizado a entrevista com ela enquanto professora regente, não sentimos a necessidade de realizarmos outra entrevista com ela no AEE.

No âmbito da entrevista que realizamos com ela naquele momento discursivo, ela nos relatou, também, que ela não domina a Libras, mas conhece alguns sinais em Libras. Ela fez um curso básico de Libras para atender um aluno surdo em outra instituição há algum tempo. No entanto, ela reconhece que possui muitas limitações ao ensinar Língua Portuguesa para surdos por não dominar a Libras. E, naquele momento interlocutivo, a professora denominada por nós de Ana, destacou em vários momentos da entrevista que a função de ensinar o aluno surdo era atribuída à intérprete.

Ponderamos que, durante o período das observações e gravação das aulas no espaço discursivo do AEE, a professora adotava como principal prática pedagógica, a oralização do aluno Lucas, pois segundo ela nos informou na entrevista, Lucas conseguia ouvir “um pouco”.

Nesse sentido, ela trabalhava com vocabulário, utilizando o alfabeto móvel¹⁷ e ensinando a pronúncia das palavras.

Quanto ao trabalho de escrita, ela nos relatou que utilizava o recurso da informática e que trabalhava muito a atividade de “ditado”. Ainda, segundo a professora do AEE, ela trabalhava muito a letra cursiva porque até aquele momento, ele não sabia escrever com esse tipo de letra.

A professora do AEE nos relatou que também fazia parte de sua prática pedagógica com o aluno surdo Lucas, o trabalho com interpretação de texto, com a junção das sílabas, o jogo de palavras, mas que seu foco era com a pronúncia das palavras. A professora enfatizou também que no que concerne ao trabalho de interpretação de texto, Lucas possui muita dificuldade quando se trata de texto imagético, pois, mesmo ela explicando várias vezes, ele não conseguia atribuir sentido ao texto.

Em relação ao ensino de Libras, a professora do AEE relatou-nos que às vezes trabalhava com ele o dominó em Libras, mas que sua família não era favorável e nem mesmo o aluno Lucas. Conforme já salientamos, anteriormente, a família de Lucas não gostava que ele aprendesse Libras, pois, na concepção deles, Lucas era ouvinte.

3. 5. 4 As aulas observadas no AEE da escola B

A partir deste ponto, passamos a tecer algumas considerações sobre as aulas observadas e gravadas no AEE da **escola B**. As aulas do AEE aconteciam duas vezes por semana para os alunos surdos. De acordo com o relato da professora do AEE, a dinâmica utilizada por ela para o atendimento dos alunos surdos foi a seguinte: uma vez por semana era promovida a interação desses com os demais alunos ouvintes que frequentavam o AEE. E o outro dia da semana foi reservado para o trabalho com as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa somente com os alunos surdos Sandra e Humberto. Sendo assim, como nosso intuito era o de observar e gravar as aulas de leitura e de escrita, participamos apenas das aulas, em que, em tese, seriam desenvolvidas as atividades de leitura e de escrita.

Destacamos que, durante o tempo em que estivemos gravando as aulas, em sua maioria, havia outras crianças na sala no dia em que fora determinado para o trabalho apenas com os alunos surdos. Segundo a professora, esses alunos estavam no AEE porque não podiam

¹⁷ É um recurso didático utilizado por professores como auxiliador no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. É um jogo que contém as letras do alfabeto e, além de auxiliar na aprendizagem da escrita, o alfabeto móvel auxilia também na aprendizagem da leitura, na formação de palavras, dentre outros.

permanecer em sala de aula regular uma vez que estavam “dando trabalho” aos professores. Esses alunos acabavam por tirar a atenção dos alunos surdos e por interromperem por várias vezes o trabalho da professora.

Salientamos que, durante o período das observações e gravação das aulas, a professora do AEE adotava como principal recurso pedagógico os jogos pedagógicos que havia na escola, para citar alguns: jogos de memória, jogos das partes, dominó das sílabas, etc. e quando se tratava do trabalho com textos, estes eram xerocopiados.

Ressaltamos que o trabalho com a leitura e com a escrita desenvolvidos com os alunos surdos era realizado de modo coletivo, exceto quando um deles estava ausente.

Cabe destacar que, no momento das observações e gravações das aulas no AEE, assim como aconteceu na escola A, a professora do AEE era a intérprete com quem realizamos a coleta de material no ano anterior. Ou seja, ela também foi remanejada de função como ocorreu com a professora da escola A. Salientamos que esta prática é comum em mudança de gestão escolar.

O período de gravação ocorreu entre os meses de setembro a novembro do ano de 2017. Foram gravadas 5 aulas de 1:30 (uma hora e trinta minutos), totalizando 6:30 (seis horas e trinta minutos) de gravação.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise que elaboramos para estruturar e ancorar as nossas análises estão fundamentados em nossa inscrição teórica na AD e no nosso olhar de analista para o material que recortamos para analisar. Conforme salientamos, anteriormente, o *corpus* de nossa pesquisa deriva-se das transcrições das aulas que gravamos na sala de aula regular e, também, no AEE em duas escolas regulares. Contudo, dada a extensão do material transcrito e, ainda, dada a nossa filiação teórica, não trabalhamos com a perspectiva de exaurir o material.

Em sendo assim, o nosso interesse é o de mostrar o funcionamento da linguagem no discurso e dos efeitos de sentidos passíveis de serem produzidos, a partir das práticas discursivas enfocadas nesta tese. Desse modo, coadunamos com o conceito de recorte teorizado por Orlandi (1984, p. 14) como “unidade discursiva [...], fragmentos correlacionados de linguagem”. Dito de outro modo, o recorte se constitui de fragmentos de determinadas situações discursivas.

Nessa perspectiva, nomeamos os recortes do nosso *corpus* de Recortes Discursivos (RD), e estes recortes ocorreram em função do nosso interesse em analisar e problematizar o modo como acontecem as aulas de leitura e de escrita para os alunos surdos enfocados na pesquisa. Destacamos que recortamos fragmentos das transcrições que apresentavam o jogo de interlocução entre os professores, os intérpretes e os alunos surdos na instância discursiva da aula, para que pudéssemos abordar de modo mais detalhado e pontual o material recortado. Dos recortes discursivos selecionados, elegemos sequências discursivas que mostram a regularidade discursiva de determinados construtos teóricos. As sequências discursivas apresentam a regularidade discursiva de determinados construtos teórico-metodológicos que guiam as nossas análises.

Nesse sentido, recortamos uma Sequência Discursiva de cada participante envolvido na pesquisa em todos os recortes discursivos de cada bloco de análise. O nosso intuito foi o de mostrarmos, em formato dos quadro-resumo, algumas tomadas de posição dos envolvidos a partir do lugar ocupado por eles na instância discursiva da sala de aula, tendo em vista os pré-construídos em que estes estavam ancorados e, portanto, inscritos em determinada formação discursiva. Desse modo, vimos o modo como as práticas de leitura e de escrita aconteciam para os alunos surdos nos dois espaços discursivos observados.

Salientamos que, em alguns momentos específicos das análises, recortamos alguns trechos das entrevistas realizadas com os envolvidos com a finalidade de fundamentarmos nossas considerações analíticas, a partir da rede de filiação histórica de cada participante da pesquisa.

Destacamos que a nossa análise foi conduzida a partir dos seguintes conceitos: interdiscurso, memória discursiva, pré-construído, formação discursiva, lugar social e lugar discursivo, tipos de repetição (empírica, formal e histórica), tomadas de posição, silenciamento e efeitos de sentido. Mobilizamos estes conceitos no momento em que realizamos o batimento entre descrição e interpretação dos recortes selecionados para a análise. Isso nos permitiu perceber o funcionamento entre a língua e a história, não perdendo de vista as tomadas de posição dos sujeitos discursivos enfocados na pesquisa.

Fundamentados nos construtos teóricos mencionados, percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa estavam ancoradas em pré-construídos que concebem o surdo como incapaz de produzir saberes em sala de aula. Esses pré-construídos eram (re)atualizados, por meio de aspectos da memória discursiva, produzindo certos sentidos, o que, por sua vez, sustentou as tomadas de posição dos referidos participantes.

Essas tomadas de posição nos permitiram mostrar que o funcionamento das práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos enfocados na pesquisa mantinha-se na prevalência de uma repetição empírica. É uma relação que não historiciza o saber por meio de associação de sentidos e, portanto, não produz sentido nos moldes teorizados por Orlandi (1998, 2007).

Por esse viés, a posição discursiva assumida pelos envolvidos nesta pesquisa estava inscrita na FD que toma a surdez como deficiência. A partir dessa concepção, fomos percebendo que as tomadas de posição dos envolvidos na instância discursiva da aula produziam efeitos para os alunos surdos como o silenciamento e o apagamento destes alunos na sala de aula.

Assim, os recortes particularizados para a análise nos permitiram mostrar o modo como ocorrem a relação dos alunos surdos, participantes da pesquisa, com as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa na escola regular; por isso, enfocamos os dois espaços discursivos específicos, a saber: sala de aula regular e, também, no AEE, a partir da relação dos alunos surdos com as línguas em funcionamento: a Libras e a Língua Portuguesa.

Dada a extensão do material coletado, foi necessário realizarmos um recorte a partir do nosso interesse de pesquisa. Assim, em um primeiro momento, fizemos o trabalho de leitura do material, buscando as regularidades e os momentos de interlocução na sala de aula que privilegiassem a relação dos alunos com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula. Feito isso, selecionamos os recortes discursivos que seriam analisados.

Ressaltamos que, inicialmente, nosso intuito foi o de analisar as transcrições das aulas ocorridas apenas na sala de aula regular. Contudo, a partir da configuração distinta que se estabelece entre as aulas da sala regular e as aulas do AEE, consideramos pertinente analisarmos, também, as aulas que ocorreram no AEE. O nosso intuito foi o de compreender se, no AEE, as aulas ocorriam de modo diferente, ou seja, se essas aulas se mostravam diferentes do outro espaço, de modo a acentuar a relação dos alunos surdos com as práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa.

Esses momentos específicos de análise foram divididos da seguinte forma: inicialmente, analisamos os recortes das aulas que privilegiavam a leitura (interpretação oral) e a produção escrita com o aluno Lucas, totalizando cinco recortes discursivos. Quatro deles se referem a atividades de leitura e de interpretação oral, e um recorte que contempla uma aula de produção escrita de texto. Em seguida, analisamos três recortes discursivos que selecionamos das aulas com os alunos Humberto e Sandra. Cabe ressaltar que dois recortes se referem à aula de leitura e interpretação oral, e um recorte concerne à aula de produção escrita de texto realizada somente com o aluno Humberto. Como é a intérprete que escreve o texto para esses alunos, nessa aula,

ela voltou a sua atenção para o trabalho de escrita com Humberto. Sandra, por sua vez, ficou realizando cópias de textos do livro.

Enfatizamos que houve um desequilíbrio, inevitável, dos recortes discursivos selecionados para análise referente aos alunos Humberto e Sandra, nesse momento específico de análise. Isso porque, na sala de aula regular, a participação de Sandra foi praticamente inexistente. Como são dois alunos surdos na mesma sala de aula, dependendo da atividade, a intérprete realizava a atividade com Humberto, e Sandra ficava ociosa ou copiando outras atividades na aula. Ambos os alunos eram dependentes da mediação da intérprete para realizar as atividades. Ressaltamos que nas aulas observadas na sala de aula regular não houve nenhuma produção escrita realizada com a aluna Sandra.

4 O JOGO DISCURSIVO DA SALA DE AULA E AS TOMADAS DE POSIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1 A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Neste capítulo, abordamos as análises produzidas por nós a partir das aulas observadas, gravadas e transcritas, tendo em vista os dois espaços escolares pelos quais os alunos surdos estão concernidos, a saber: sala de aula regular e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme já ressaltamos, neste trabalho, estamos interessados em investigar o modo como os três alunos surdos participantes da pesquisa estabelecem uma relação com as práticas de leitura e de escrita nesses referidos espaços. É constitutivo, dessa relação, a mediação discursiva que o(s) professor(es), o(s) intérprete(s) precisam produzir para que o(s) aluno(s) surdo(s) se enlacen ou não nas referidas práticas.

Enfocar esses dois espaços mostra-se relevante, neste trabalho, pois, em termos discursivos, a legislação assegura que o(s) aluno(s) surdo(s) tenha (m) o direito de estudar na escola regular de ensino. E, também em termos discursivos, estabelece-se que o atendimento, no AEE, tem como propósito reparar as possíveis fragilidades do ensino na sala de aula regular. Tratar-se-ia de mais um espaço discursivo, na escola regular, em que o(s) aluno(s) surdo(s) teria(m) atividade(s) complementar(es). Sob essa projeção, faz-se necessário lançar luz ao modo como as aulas ocorrem nesses espaços, particularizando as atividades de leitura e de escrita; e a partir do modo como o(s) professor(es) o(s) aluno(s) surdo(s) e intérprete(s) são levados a assumir uma tomada de posição.

De nossa perspectiva teórica, conforme já aludimos anteriormente, essa tomada de posição não pode ser pensada no campo da valoração moral. Discursivamente, há processos socio-históricos e ideológicos ancorando as tomadas de posição. Dito de outro modo, os envolvidos, no processo de educação inclusiva, possuem uma constituição histórica, conforme discutimos no capítulo sobre a história da surdez que acaba emergindo, quando da relação nesses dois espaços.

As análises que se seguem contemplam quatro aulas que ocorreram no espaço de sala de aula regular e duas no espaço do AEE. Desse conjunto de quatro aulas, duas são referentes às atividades de leitura e de interpretação, por meio de aula expositiva e dialogada. E as outras duas tematizam atividades de escrita, com direcionamento para a produção escrita dos alunos. As duas aulas do AEE referem-se a atividades de leitura e de escrita, simultaneamente.

Talvez, até em função de ser outro espaço discursivo, a aula acaba sendo significada de outro modo. As condições enunciativas asseguram uma relação pontual da(s) intérprete(s) com o(s) aluno(s) surdo(s) na sala do AEE. No espaço discursivo da sala de aula regular, a configuração se mostra diferente, pois há a mediação discursiva do(s) professor(es), da(s) intérprete(s), e do(s) aluno(s) ouvintes.

Cumpramos ressaltar que estamos enfocando a realidade de duas escolas em duas turmas regulares diferentes. O aluno surdo Lucas estuda na escola A em uma turma de quinto ano, conforme já destacamos, neste trabalho. O aluno surdo Humberto e a aluna surda Sandra estudam na escola B na turma de oitavo ano. Por isso, para a versão deste trabalho, mobilizamos uma aula de leitura e uma de escrita de cada escola. Seguimos a mesma tendência para as aulas do AEE: uma de cada escola.

4.2 AULAS DE LEITURA (INTERPRETAÇÃO ORAL) E DE ESCRITA COM O ALUNO LUCAS NA SALA DE AULA REGULAR

Conforme mencionamos anteriormente, as atividades de leitura destinadas aos alunos surdos participantes da pesquisa eram conduzidas pela perspectiva da oralização, ou seja, eram iguais às atividades de leitura realizadas pelos alunos ouvintes. Entretanto, para o aluno surdo, em alguns momentos da atividade, mais especificamente, durante a discussão do texto, a intérprete Ana realizou a interpretação pela mediação da Libras e da oralização, simultaneamente.

Enfatizamos que será necessário que façamos uma descrição minuciosa da aula em questão, para que o leitor possa entendê-la em termos de seu acontecimento. Isso porque, por se tratar de uma aula em que se privilegiou a oralização, há momentos relevantes, no que concerne às atividades de leitura para o aluno surdo Lucas, que não foram passíveis de serem transcritos, como, por exemplo, a estratégia de acompanhamento da leitura por Lucas no momento em que a professora regente realizava a leitura do texto em voz alta para a turma.

Cabe destacar que a professora Paula utilizava as seguintes estratégias para desenvolver o trabalho com a leitura: a) leitura silenciosa pelos alunos, b) leitura em voz alta realizada por ela, c) leitura em voz alta de alguns trechos do texto por todos os alunos. Após a leitura, a professora tecia alguns questionamentos a respeito do texto, como, por exemplo, o assunto abordado, as personagens, etc. Neste momento de interlocução, havia a participação da maioria dos alunos, pois a turma era participativa. Entretanto, no período de gravação das aulas, não foi

possível perceber nenhuma interlocução entre Lucas e a professora regente nas atividades de leitura.

Ressaltados os referidos apontamentos, passamos, neste ponto, à descrição da aula recortada para análise. Trata-se de uma aula de leitura e de interpretação oral de texto realizada no dia 25/10/2016, na turma do 5º ano, em que na ocasião estudava o aluno surdo Lucas. A referida aula teve a duração de 100 minutos.

Inicialmente, a professora Paula entregou o texto xerocopiado aos alunos. Posteriormente, solicitou deles a leitura silenciosa do texto, que se encontra no anexo A.

Dessa forma, enquanto os alunos ouvintes liam o texto silenciosamente, a intérprete Ana lia o texto em voz alta para Lucas. Após a leitura, Ana inicia a interpretação do texto em Libras e, simultaneamente, produz a oralização, endereçando-se a Lucas.

Após alguns minutos, a professora Paula informa aos alunos que, naquela aula, eles não farão a leitura coletiva do texto em voz alta, como ela procedia comumente com a turma. Paula, então, salienta que, naquela aula, os alunos aprenderiam a importância do texto narrativo. Contudo, como veremos mais adiante, ela não dá decorrência para essa importância. Em seguida, ela inicia a leitura em voz alta do texto e solicita o acompanhamento pelos alunos. Enquanto a professora lia, a intérprete Ana ia apontando, no texto, o fluxo da leitura.

Cumpramos ressaltar que, em relação à leitura em voz alta fomentada pela professora Paula, quando era o momento de Lucas ler, quem o fazia era a intérprete Ana. Ele repetia, à sua maneira, o que ela lia. Considerando a entrevista realizada com Lucas, conforme abordamos no capítulo metodológico deste trabalho, notamos que Lucas não sabe ler nem escrever em Língua Portuguesa. Segundo informações da intérprete e da professora, com as quais também fizemos a entrevista, ele consegue reconhecer apenas algumas palavras. Na entrevista, elas utilizam a expressão “palavras simples” para aludirem àquilo que, na literatura científica sobre alfabetização, é denominado de “palavras canônicas”. Desse modo, inscritos nessa discursividade sobre Lucas, podemos dizer que as atividades de leitura e de escrita podem possuir um alto grau de dificuldade para ele.

Após concluída a leitura do texto, a professora Paula procede à interpretação oral do texto junto aos alunos ouvintes, questionando-os sobre o título e sobre o assunto do texto. Ela questionou o porquê de o passarinho estar triste, ressaltando a importância da liberdade. A intérprete, por sua vez, também, realizou a interpretação oral do texto para Lucas, recorrendo à Libras.

Consideremos, a seguir, o primeiro recorte que mostra o jogo discursivo que constitui essa prática de leitura que prima por um trabalho de interpretação oral do texto:

RD1

Ana (sinalizando e oralizando): Do que fala o texto?

Lucas: (aponta para o texto)

Ana (sinalizando e oralizando): Onde os pássaros moravam? Em que lugar?

Lucas: (aponta para o texto; responde tentando oralizar, mas, no processo de transcrição, não dá para ouvir)

Ana (sinalizando e oralizando): Desde o início moravam na floresta? Não! Antes eles tinham um dono num local só para pássaros, e eles não viviam livres. Um dia, o dono percebeu que seu pássaro estava triste e comprou uma fêmea para eles viverem juntos os três, depois eles tiveram filhos, seis filhos.

Ana: Que cor era o pássaro?

Ana: (diz algo usando a fala, mas, no processo de transcrição, não dá para ouvir).

Ana (sinalizando e oralizando): Como era a casa do dono? Grande com árvores. Um dia ele percebeu que o local estava diminuindo porque agora tinha sete pássaros, o pai, a mãe, e seis filhos. E como foi a vida deles depois da liberdade?

Lucas: (aponta para um colega ouvinte e oraliza algo com a intérprete).

Ana: (pergunta algo ao aluno ouvinte, mas, no processo de transcrição, não dá para ouvir). Depois, ela dirige-se a Lucas e diz que o aluno ouvinte está pintando.

Ana: (sinalizando e oralizando): Alguma palavra você consegue ler?

Lucas: (responde que não, com expressão facial negativa).

Esse recorte discursivo expressa um momento pontual da interlocução de Ana com Lucas, no que diz respeito à aula de leitura com foco na interpretação oral do texto, o qual fizemos menção anteriormente. É possível notar, nesse recorte, que a discursividade da oralização e da sinalização atravessa a instância discursiva da aula, evidenciando uma tomada de posição que se constitui na relação de Ana com Lucas. Nesse ponto, poderíamos nos perguntar: Por que Ana não recorre apenas à sinalização por meio da Libras para estabelecer uma mediação com Lucas? Por que há o atravessamento discursivo da oralização nesse processo de mediação?

Por ora, deixamos esses questionamentos em suspenso para fazermos menção a outros aspectos da materialidade que é apresentada em forma de RD1.

Em termos de tomada de posição que esse recorte discursivo deixa entrever, podemos dizer que, da parte de Ana, dois atravessamentos discursivos constituem seus dizeres: 1) a oralização do que é sinalizado em Libras, de modo a produzir um certo apagamento da Libras e da falta de inscrição de Lucas nessa língua; 2) a formulação de perguntas e, ao mesmo tempo, de respostas, produzindo um apagamento dos movimentos de dizer que poderiam ser elaborados ou não por Lucas.

Outro ponto que consideramos relevante destacar na materialidade apresentada em RD1 é o atravessamento discursivo do corpo na instância da aula. No momento em que falta a mediação pela palavra, sinalizada ou oralizada, constitui-se o atravessamento do corpo de Lucas, no sentido de circunscrevê-lo naquilo que falta. Nesse sentido, o movimento pode ser

lido, por nós, como um efeito de silenciamento, porque o apontar toma o lugar de algo nesse processo, qual seja: “a falta da língua sinalizada ou oralizada.”

Conforme já ressaltamos, Ana utiliza a Libras e a oralização, simultaneamente em sua interlocução com Lucas; e o atravessamento da oralização na instância discursiva da aula mostra uma tomada de posição que se constitui na relação de Ana com Lucas. Desse modo, certos efeitos de sentidos são produzidos, via alguns aspectos da memória discursiva sobre a constituição de Lucas na surdez, pelo pré-construído de que “Lucas é ouvinte”.

Nessa perspectiva, o pré-construído de que Lucas é ouvinte ancora-se em saberes circunscritos ao interdiscurso. Portanto, são dizeres já ditos sobre Lucas e sua relação com a surdez que retornam apoiados em uma rede de memória e funcionam sustentando os sentidos constituídos na mediação entre Ana e Lucas, mostrando, assim, uma tomada de posição.

Além disso, ao utilizar a oralização como forma de mediação, ainda que de modo implícito, o pré-construído de que Lucas é ouvinte se opõe a uma formação discursiva que o coloca na condição de surdo. Isto porque há saberes aportados no interdiscurso que concebem a surdez como deficiência, como incapacidade, conforme vimos no capítulo I. Nesse sentido, é possível perceber que há o atravessamento de um discurso-outro na discursividade da oralização que ressoa como eco de algo que não foi dito, mas que se mostra como tomada de posição na utilização da oralização como metodologia de ensino.

Outro ponto a destacar sobre o atravessamento discursivo da oralização no processo de mediação na instância discursiva da aula concerne ao fato de que Lucas é significado como ouvinte pela família dele; e essa discursividade acaba significando-o na relação com Ana de modo que a busca pela interlocução entre eles se estabeleça também via oralização, conforme ela mesma relatou no momento de nossa entrevista com ela: [...] *afinal ele fala, hoje ele ouve né* [...]. Caucionada por essas discursividades, Ana faz uma projeção de imagens a partir das identificações de Lucas com a surdez e com as línguas em operação, a saber: a Libras e a Língua Portuguesa; em decorrência disso, ela oraliza.

Além disso, Ana oraliza porque sabe que Lucas não tem uma inscrição na Libras que lhe permita estabelecer uma interlocução com ela. Vejamos um trecho recortado da entrevista que realizamos com Ana em que esta discorre sobre a relação de Lucas com a Libras [...] *Não pode dizer que ele tem uma fluência boa porque ele já perdeu, ele esqueceu muitos sinais.* [...] Nesse ponto, compreendemos que a oralização parece funcionar como um instrumento facilitador na mediação entre Ana e Lucas; ao mesmo tempo, esse atravessamento discursivo da oralização na instância discursiva da aula acaba por evidenciar uma tomada de posição de

Ana que produz o efeito de sentido de apagamento da relação de Lucas com a Libras e da falta de inscrição dele nessa língua.

Contudo, dado o lugar discursivo de Ana como intérprete e o engendramento que se constitui na instância discursiva da sala de aula, ela também recorre à Libras em sua interlocução com Lucas. Entretanto, a Libras não se configura como o único recurso para estabelecer a mediação dela com Lucas porque, como vimos, ele não possui uma inscrição nessa língua que possa sustentar a mediação entre eles. Além disso, caso Ana utilizasse somente a Libras como Língua de mediação entre eles, ela estaria tensionando essa mediação. Dito de outro modo, ela teria que criar condições para Lucas se inscrever na relação com a Libras, ou seja, ele teria que aprender Libras.

Nessa perspectiva, o modo como a Libras é utilizada na mediação entre Ana e Lucas produz em nós o seguinte efeito de sentido: a Libras parece exercer mais uma função de sanar uma “deficiência,” no caso, a surdez de Lucas, que exercer a função de uma língua que marca a constituição do sujeito na sua relação com o outro e com o mundo. Este efeito de sentido está ancorado em pré-construídos sobre a educação de surdos que, durante a maior parte de sua história, teve a oralização como principal metodologia de ensino, conforme mostramos no capítulo I.

Cabe destacar que ambos os recursos, oralização e sinalização, utilizados por Ana para estabelecer a mediação entre ela e Lucas parecem não se efetivarem pedagogicamente, de modo a reverter a favor de Lucas, pois a inscrição dele em ambas as línguas parece não conseguir sustentar uma tomada de posição dele, dado o lugar discursivo que ele ocupa enquanto aluno em sala de aula.

Ainda em RD1, podemos perceber, em termos de tomada de posição, que um outro atravessamento discursivo constitui os dizeres de Ana. Ela busca estabelecer a mediação com Lucas por meio de questionamentos sobre o texto. Para isso, ela formula perguntas. Como ela não consegue obter as respostas dele, ela mesma as responde, instaurando, assim, um monólogo. Ana: *“Desde o início eles moravam na floresta?”*. *“Não”*. *Antes eles tinham um dono num local só para pássaros [...] “Como era a casa do dono? Grande com árvores”*. Outras vezes, ela não dá consequência ao seu questionamento, como, por exemplo, quando ela pergunta: *“Do que fala o texto?”*. *“Onde os pássaros moravam?”*. *“Em que lugar?”*.

Do nosso ponto de vista, o atravessamento discursivo da formulação de perguntas e respostas por Ana produz um apagamento do movimento de dizer que poderiam ser elaborados por Lucas. Além disso, podemos dizer que tal atravessamento pode estar ancorado no pré-construído que é o da incapacidade do surdo. Isso porque a maior parte da história da educação

de surdos é constituída pela formação discursiva que se pauta na incapacidade de aprender do surdo, conforme problematizamos no capítulo I.

Outro ponto a destacar em RD1 concerne ao atravessamento do corpo na instância discursiva da aula. Como vimos mostrando, diante das formulações de perguntas elaboradas por Ana por meio da oralização e sinalização, Lucas não produz nenhum tipo de reversibilidade por meio da Libras ou da Língua Portuguesa. Sendo assim, na falta da palavra oralizada ou sinalizada, é pelo atravessamento do corpo que Lucas se inscreve na aula.

Desse modo, o movimento de apontar para o texto, pode ser lido por nós como um efeito de silenciamento, uma vez que esse silenciamento toma o lugar de algo que falta nesse processo: a falta da língua sinalizada ou oralizada; é a ausência da constituição de Lucas em uma língua sistematizada que está sendo silenciada. Conforme problematizamos na seção específica sobre as implicações da aquisição tardia o de uma língua para o desenvolvimento cognitivo de alunos surdos, Lucas, em decorrência da ausência de uma língua, parece não ter experiências de linguagem que possam sustentar seu lugar discursivo de aluno, e por isso, a sua não reversibilidade com os saberes postos em funcionamento na instância discursiva da aula.

A partir disso, silencia-se o fato de Lucas não entrar no jogo discursivo da aula, pois isso demandaria por parte de quem ocupa o lugar discursivo de intérprete a busca por outras estratégias, implicações subjetivas que pudessem favorecer a entrada de Lucas no jogo discursivo da instância da sala de aula, o que não acontece. Logo, não foi possível perceber, em termos de tomada de posição, nesse recorte discursivo, nenhuma mediação que pudesse se reverter a favor de Lucas, o que proporciona indício de uma aula como sendo da ordem do não acontecimento.

Ainda em RD1, chama-nos a atenção a dispersão de Lucas diante dos questionamentos elaborados por Ana. Essa dispersão produz o efeito discursivo de não sentido daquela atividade para ele. *Ana: E como foi a vida deles depois da liberdade? Lucas: aponta para um colega e oraliza algo com Ana.* Conforme podemos perceber, Lucas tenta desviar o foco da aula, uma vez que ele não compreendia, não conseguia entrar no jogo discursivo, e, portanto, para ele, não havia sentido continuar com aquele tipo de atividade. Isso se deve a vários fatores, dentre eles, a falta de inscrição de Lucas na Libras, ou em uma outra língua que lhe construísse, em decorrência disso, a mediação entre Ana e Lucas não se efetiva.

No fluxo interlocutivo, Ana volta-se ao foco da aula. Desta vez, para questionar o saber de Lucas em relação à leitura em Língua Portuguesa. *Ana: Alguma palavra você consegue ler?.*

Lucas convoca o corpo mais uma vez para expressar que não. É por meio da expressão facial¹⁸ que ele informa a ela sobre sua não inserção na leitura oral.

Lucas não sinaliza. O que mostramos neste recorte discursivo foram tentativas de oralização não efetivadas. Trata-se de pensar que, dada a não relação dele com a Libras e com a Língua Portuguesa, o corpo ganha lugar de inscrição de sentidos; nesse momento é a expressão facial que significa; no início do RD1, como já vimos, é a mão, com o apontar para o texto. Talvez pudéssemos dizer que onde a relação com a língua falha, marcando-se uma ausência, o corpo ganha estatuto de evidência, marcando-se pela presença. Desse modo, os processos de significação “expressão facial” e o movimento de “apontar” ganham lugar na interlocução de Lucas e de Ana, apresentando-se como um modo de Lucas se inscrever na aula.

De agora em diante, será feita a alusão à professora Paula, pois esta entra em cena no processo de interlocução com a turma em RD2, que até então estava centrada em Ana e em Lucas.

RD2

Paula (direcionando à turma): Qual o título do texto?

Alunos ouvintes: Aconteceu no viveiro.

Paula (direcionando à turma): Qual o autor do texto?

Alunos ouvintes: Clêdes Pessoa.

Ana (oralizando e sinalizando para Lucas): Qual o nome? O viveiro. Você está ouvindo?

Lucas: Não. (responde oralizando e, em seguida, debruça-se sobre a carteira).

Paula (direcionando à turma): A história do texto refere a que?

Alunos ouvintes: Ao passarinho.

Paula (direcionando à turma): Ao canarinho. Por que o canarinho tava triste? Por que o canário tava triste? Qual a razão? Por que ele não tinha um companheiro, né?.

Ana (oralizando e sinalizando): Está perguntando sobre o que fala o texto? Viver sozinho sem ninguém? Mãe ou pai também está sozinho, triste.

Paula (direcionando à turma): Quando a gente, a tia Paula, pediu para vocês lerem o texto, a tia Paula falou que não ia tomar a leitura de todos, mas a tia Paula pensou assim: tem gente que vai ler duas vezes e tem gente que vai ler três vezes para entender o texto. O texto não é difícil. Tem algum vocabulário do texto que vocês não entenderam?

Alunos ouvintes: Não.

Paula (direcionando à turma): Todos vocês entenderam? O que é sobrenome?

Alunos ouvintes: Sobrenome de uma pessoa. O segundo nome de uma pessoa.

Paula (direcionando à turma): Por exemplo, meu sobrenome é Camargo, Paula Camargo, né. Muita gente nos Estados Unidos chama a pessoa pelo sobrenome, não pelo nome.

Ana (oralizando e sinalizando): O que significa a palavra ACONTECEU? Aconteceu em vários lugares. Sobrenome lá nos EUA usa-se nome, depois o sobrenome.

¹⁸ Destacamos que tivemos acesso à elementos não-verbais como a expressão facial, o ato de apontar conforme salientamos nos recortes discursivos porque as aulas foram filmadas por nós.

Paula (direcionando à turma): Então a tia Paula vai ler o texto, se você achar alguma palavrinha que você não entendeu, você vai sublinhar agora, certo? Então hoje a tia Paula vai frisar a importância de um texto narrativo. Esse texto aqui é um texto narrativo, alguém está contando a história.

Ana (oralizando e sinalizando): **Vamos ler juntos e você marca as palavras que não entender.**

Lucas: (oraliza algo, mas, no processo da transcrição, não dá ouvir).

Ana (oralizando e sinalizando): Esse texto é importante, é um texto narrativo. Pega o lápis, você viu? Está escutando?

Lucas: (fica debruçado sobre a carteira).

Em RD2, o foco da aula ainda consiste na interpretação oral do texto. Contudo, nesse momento, além de Lucas e da intérprete Ana, também estão em cena, a professora Paula e os alunos ouvintes. Em termos de tomada de posição, esse recorte discursivo deixa entrever o atravessamento da discursividade sobre a mediação entre os envolvidos na instância discursiva da sala de aula, a saber: professor-intérprete-aluno-surdo-alunos-ouvintes. Entretanto, interessa-nos, neste trabalho, analisar a mediação estabelecida entre professor-intérprete-aluno-surdo, pois o processo de aprendizagem para o aluno surdo na escola regular é atravessado por essa tríade, e aí parece estar o imbróglio que envolve as práticas de leitura e de escrita para esses alunos na escola regular. A esse respeito, algumas questões se impõem: dado o lugar discursivo de professora regente e do modo como Paula estabelece a mediação em sala de aula, que pré-construídos podem estar caucionando esse tipo de mediação? Que sentidos institucionalizados pela educação inclusiva e (re)atualizados via memória discursiva podem ser produzidos e projetados na mediação entre Paula e Lucas?

É por meio da oralização, via questionamentos, que Paula realiza a interpretação oral do texto com os alunos ouvintes. Paula: *Qual o título do texto? Alunos ouvintes: Aconteceu no viveiro.* Paula: *Qual o autor do texto? Clêdes Pessoa.* Conforme podemos perceber, os alunos ouvintes estão inscritos no jogo de interlocução com Paula, enunciando as suas respostas.

No processo de mediação com os alunos ouvintes, ao elaborar um questionamento, Paula aguarda as respostas produzidas por eles, diferenciando-se do jogo discursivo que ocorre entre Ana e Lucas, em que ela formula a resposta imediatamente após a pergunta elaborada por ela. Sendo assim, dado o modo como se dá o jogo discursivo entre Paula e os alunos ouvintes, parece-nos que ela está constituída por dizeres inscritos em pré-construídos que colocam os alunos ouvintes como capazes de entrarem no jogo discursivo e de produzirem os saberes postos em jogo na aula.

Por outro lado, não foi possível perceber nesse recorte discursivo nenhum movimento de interlocução entre Paula e Lucas durante a realização da atividade de interpretação oral do texto. Ressaltamos que em termos de projeção de sentidos institucionalizados pela educação

inclusiva, a função de ensinar “todos os alunos” é do professor regente em sala de aula. Em caso de aluno surdo em escola regular, cabe ao intérprete, a função de mediar, via interpretação, a relação entre aluno-surdo e os saberes postos em jogo na sala de aula. Contudo, a presença do intérprete não exime o professor de sua função. No entanto, é comum nas escolas regulares haver uma inversão de papéis, e o intérprete acaba assumindo a função de professor.

Desse modo, uma das razões que leva a isso, a nosso ver, deve-se ao fato de a maioria dos professores não possuírem uma inscrição na Libras que sustente a mediação deles com o aluno surdo. Nesse sentido, acreditamos que a professora Paula possa estar afetada pelo pré-construído de que como ela não se constitui pela Libras, e como há a presença de um intérprete em sala de aula, este deve assumir o lugar discursivo de professor para o aluno surdo.

Salientamos que o pré-construído de que cabe ao intérprete o lugar discursivo de professor já constituíam os dizeres de Paula no momento da realização da nossa entrevista com ela. Vejamos: *Paula: Às vezes a professora (referindo-se à intérprete) fala com ele e ele não entende.* Conforme dá a perceber, em termos de tomada de posição, há uma discursividade sobre o lugar discursivo de professor atribuído à intérprete que se (re)atualiza via memória discursiva e constitui os dizeres de Paula, marcando sua relação com Lucas. Relação esta que não marca nenhuma diferença em termos de aprendizagem para Lucas.

Cabe destacar ainda que a concepção de prática de leitura oral desenvolvida por Paula advém do livro didático e o efeito dessa prática é produzido por sentidos pré-existentes (pré-construídos) que sustentam a discursividade de um ensino homogêneo. Isso porque na concepção homogênea de ensino, todos os alunos devem aprender da mesma maneira, desconsiderando as diferenças que os constituem. No caso do aluno surdo, está pressuposto pelas políticas de educação inclusiva que ele tenha conhecimento em Libras. Contudo, esta pressuposição não está posta no livro didático, nem tampouco para o aluno surdo e para sua família.

Diante desse fato, grande parte dos alunos surdos vão para a escola sem ter uma inscrição na Libras nem tampouco na Língua Portuguesa, o que acaba rarefazendo a relação destes com os saberes postos em jogo na instância da aula.

Conforme vimos discutindo, assim, como em RD1, a discursividade da oralização continua atravessando a instância discursiva dessa aula. Neste ponto, a ocorrência da pergunta “Você está ouvindo?” merece a elaboração de alguns gestos de leitura de nossa parte:

1) Pode produzir o efeito de sentido de que Lucas é significado como ouvinte, tanto é que, ao longo do processo de interlocução, é constante o atravessamento da oralização. Durante a realização das entrevistas com a avó de Lucas, com a intérprete e com a professora

percebemos que há um saber historicizado sobre ele. Esse saber retorna, via memória discursiva, se (re)atualizando no fio dos discursos produzidos pela família dele e pela equipe pedagógica que o acompanha significando-o de tal modo. A título de exemplificação, vejamos alguns recortes das entrevistas realizadas com elas que podem ilustrar nosso gesto de leitura. Ana: [...] “Hoje ele fala né, muita coisa, só palavras extremamente complexas que ele não consegue uma pronúncia adequada, que a gente não consegue entender tudo que ele falou, mas ele fala, comunica, conversa com os coleguinhas” [...]. Avó: [...] “ele já fala bem, graças a Deus, ele tá ouvindo. [...] Paula: “Ele não é surdo, totalmente surdo. Ele tem um pouquinho né. Então ele, eu consigo ler para ele.” É possível perceber, a partir dessas discursividades, que há uma repetibilidade nos dizeres produzidos tanto pela avó de Lucas, quanto pela Professora e pela intérprete que, em termos de tomada de posição, evidencia o modo como Lucas é significado por elas.

2) A discursividade da oralização pode produzir também o efeito de sentido de que, no lugar da formulação “você está ouvindo?”, poderia ocorrer a formulação “Você está entendendo?”. Se assim o for, a tomada de posição que Ana deixa entrever é a que vincula e naturaliza as operações de “ouvir” e “entender”, o que faz trabalhar a significação de que só entende quem ouve. Podemos destacar que essa vinculação é efeito da discursividade da oralização. Em termos de pré-construído, foi possível abordar, no primeiro capítulo, que houve a produção de um efeito de naturalização de que só entende aquele que ouve. Sendo assim, na esteira desse efeito de naturalização, o surdo não estaria apto a entender. Ainda na esteira desse efeito, a Libras teria a função muito mais de sanar a deficiência do surdo que uma função pedagógica, por exemplo. Nesse momento da aula, e em tantos outros, a tomada de posição de Ana parece estar filiada a esse efeito de naturalização. A Libras está muito mais em função de se tentar reparar a condição de Lucas, sobretudo porque a legislação determina que ele tenha o ensino na sala de aula regular, que por uma questão pedagógica. Em termos pedagógicos, não se produz certos enfrentamentos necessários, para além da agenda da escola, para que Lucas tenha uma experiência com a Libras.

Em termos de tomada de posição, a recorrência da oralização constitui aspectos de uma memória discursiva, que de certo modo, retorna como pré-construídos constituindo a relação de Ana e Lucas. Salientamos em RD1, os pré-construídos da incapacidade e da concepção de surdez enquanto deficiência como fonte de sustentação da discursividade em questão. Além disso, mostramos os efeitos do uso da discursividade da oralização e da sinalização na atividade de interpretação oral para Lucas.

Outro ponto a destacar nesse recorte discursivo, em termos de tomada de posição, é o fato de Ana perguntar (e/ou verter para a Libras) questões referentes à aula e, ao mesmo tempo, de modo imediato, já propor uma resposta. Podemos aventar que essa discursividade funciona sustentando os sentidos que serão produzidos no jogo discurso em sala de aula. Esse fato merece uma exploração teórico-analítica nesta tese.

Parece-nos que ela silencia a falta de inscrição de Lucas na Libras e esperá-lo responder e/ou criar as condições para essa inscrição sempre é um movimento postergado. Que elementos do interdiscurso podem estar se materializando (presentificando) na constituição desse silenciamento? Eis alguns destes possíveis sentidos que podemos construir e que podem estar sendo silenciados na aula: Ana responde seus questionamentos porque ela não suporta o silêncio de Lucas que, por não saber as respostas, sempre se cala. Sendo assim, Ana, então, assume a voz dele e produz as respostas que eram esperadas dele. Frente a isso, outras questões se (im)põem: No espaço discursivo do AEE essa tomada de posição permanece? Há alguma diferença que se inscreve na relação de Ana e de Lucas nesse espaço? Mais adiante, daremos decorrência para essas questões.

Como podemos perceber, o silenciamento que significa a incapacidade de Lucas tem se mostrado fortemente nos recortes discursivos analisados: Ele não responde porque não tem conhecimento para responder, porque não sabe ler e porque não ouve. *Ana: Você está ouvindo? Lucas: Não.* Como podemos perceber, a irrupção do advérbio de negação “*não*”, no fio discursivo, deixa entrever, a assunção de Lucas à sua condição de surdo, além de denotar os efeitos das práticas de interpretação oral para ele.

Diante desse fato, podemos perceber que, novamente, a discursividade do atravessamento do corpo no jogo discursivo da aula continua se inscrevendo nesse recorte. Contudo, diferentemente de RD1, em que o atravessamento do corpo constituiu-se no ato de apontar; em RD2, é com o movimento de debruçar-se sobre a carteira que Lucas se inscreve no dizer. Neste ponto, indagamos: Que efeitos de pré-construídos há nesse atravessamento discursivo do corpo no jogo discursivo da aula?

O movimento produzido por Lucas de debruçar-se sobre a carteira evidencia, em termos discursivos, um não lugar dele no jogo discursivo da aula. Lucas ilustra esse não lugar a partir do seu investimento com o corpo – é o seu corpo falando que encontramos nesse momento discursivo da aula. O movimento realizado por Lucas de debruçar-se sobre a carteira configura-se como um processo de significação que acaba por produzir o efeito de que ele seria ouvinte. Lugar que ele até tenta pertencer, mas é interdito pela falta de audição. Lucas não consegue

ser capturado no jogo discursivo, pois como ele poderia ser capturado por aquilo que ele não tem.

Insistimos na perspectiva de que, no ponto em que os sentidos se marcam pela ausência, o corpo se mostra presença. O silêncio de Lucas não se inscrevendo nem em Libras nem na Língua Portuguesa, significa.

Outro efeito de sentido é o de que Lucas estaria se preservando de situações constrangedoras pelo fato de ele não conseguir participar da aula e atender às demandas de Ana. Isso porque para que haja um engajamento intelectual é preciso um esforço psíquico que coloca o corpo em jogo. Lucas não tem condição porque a ausência da Libras ali dificulta e ele não consegue entrar no jogo discursivo da aula.

A formulação “vamos ler juntos e você marca as palavras que não entender” pode evidenciar uma tomada de posição de Ana muito atravessada pela discursividade da oralização. A leitura de que ela trata é a “leitura oral”, fazendo-se pensar que o repertório linguístico da Língua Portuguesa é familiar a Lucas e, em caso de haver alguma palavra, ele procederá a uma marcação para posterior estudo do vocabulário.

Percebemos que, embora se trate de um momento de educação inclusiva, Lucas é significado por práticas de leitura próprias para alunos ouvintes. Não se realiza um trabalho de inscrição com a Libras, na relação com Lucas, nesse momento e em tantos outros do espaço da sala de aula regular. Conforme já mencionamos, a Libras está mais para sanar a “deficiência” de Lucas, ou seja, para justificar o fato de ele estar na escola regular, do que por uma questão pedagógica, no sentido de marcar uma diferença na relação de Lucas com os saberes postos em jogo na sala de aula.

O que significa ler juntos naquele contexto específico para Lucas? Que efeitos de sentidos esse questionamento deixa entrever? Dado o modo como Ana vem procedendo na aula, podemos aventar que um possível efeito de sentido é o de que ela realizaria a leitura para ele, uma vez que ele não sabe ler. Este tipo de leitura pautada na oralização não reverte a favor de Lucas, conforme já salientamos.

Conforme vimos mostrando, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula constituem-se de pré-construídos ressignificados por uma rede de memória e atualizados nos dizeres da professora e da intérprete. Vejamos o que elas enunciaram na entrevista realizada com elas sobre o quesito “recursos pedagógicos” utilizados em sala de aula com o aluno Lucas:

Ana: “[...]o professor regente não está utilizando, não utiliza estratégias que facilite o aprendizado e aquisição da leitura e escrita do aluno surdo. Essa função geralmente fica com professor intérprete ou com professor apoio [...], [...]. As atividades trabalhadas em sala são

como um todo, é para todos os alunos, para os 25 alunos da sala. Não tem um específico para ele.”

Paula: *“Bom, a gente planejava as aulas, por exemplo se a gente fosse falar com o tema meio ambiente né? Então a gente procurava textos **mais simples** para ele ler, curtos, que incentivava ele, que fazia com que ele motivasse a ler. Outra coisa também, a gente fazia também **muita tarefa flexibilizada** sabe? Deee (pausa) pra ele interagir com os meninos as vezes a gente até pedia para os meninos **fazer com ele**, as tarefas.*

Diante dos dizeres acima, podemos afirmar que há uma contradição entre os dizeres da professora e da intérprete. Enquanto a intérprete afirma que Lucas realiza as mesmas atividades propostas aos alunos ouvintes, Paula afirma que ela realiza flexibilização de conteúdo para ele.

Por outro lado, a irrupção dos advérbios de intensidade “mais” e “muita” nos dizeres evidenciou certa valoração de Paula em relação às estratégias utilizadas por ela. Entendemos que, a partir desses advérbios, Paula pretende caucionar que ela está cumprindo sua função em sala de aula conforme determinam as diretrizes da educação inclusiva. No entanto, ao que parece, ela é interpelada por discursos institucionalizados sobre a educação de surdos, vinculados às leis e documentos que postulam sobre a necessidade de adequar o ensino às especificidades dos alunos, conforme prevê a lei 9.394/96, por exemplo.

Em termos de tomada de posição de Paula, a discursividade que atravessa as expressões “textos mais simples”, “fazer com ele”, deixam flagrar certos sentidos já cristalizados e que se constituem na relação de Paula e Lucas, qual seja: é preciso simplificar as atividades e pedir aos alunos ouvintes para realizarem as atividades com ele porque ele é incapaz de fazer sozinho.

Na sequência, dando continuidade às nossas análises, apresentaremos o recorte discursivo 3. Após ter realizado uma parte da aula dialogada e expositiva cujo tema foi “Aconteceu no viveiro”, conforme apresentamos, a professora Paula distribuiu, aos alunos, uma atividade xerocopiada. Essa atividade foi dividida em duas partes. A primeira consistia na identificação da afirmativa que não estivesse de acordo com o texto. Já, na segunda atividade, os alunos deveriam escrever a quantidade de parágrafos que constituía o texto. Desse modo, para resolver a atividade, os alunos teriam que ler as frases, constituindo, neste ponto, a continuidade da prática de interpretação oral via frases.

Diante da demanda da atividade, a intérprete Ana realiza a interpretação do dizer da questão, oralizando e sinalizando, simultaneamente. Em seguida, ela lê, oralizando, cada sentença que compõe a atividade. Consideremos, a seguir, o recorte discursivo que mostra o jogo interlocutivo entre Ana e Lucas nesse momento da aula:

RD3

Ana (lê,oralizando): A cena acontece na mansão dos Faleiros?

Lucas: (responde que não, balançando a cabeça).

Ana (lê, oralizando, o trecho do texto que comprova que a cena acontece na mansão dos Faleiros): Ah! Então tá certo né, não marque o x.

Ana (lê,oralizando): A família gosta de criar pássaros?

Lucas: (responde que não, balançando a cabeça).

Ana: (demonstra reprovação por meio da expressão facial).

Lucas (oralizando): Sim.

Ana (lê,oralizando): O senhor Faleiros notou algo estranho com o canário?

Lucas: (responde que não balançando a cabeça).

Ana: (demonstra surpresa e sinaliza). Ele não percebeu que o pássaro estava triste?

Lucas (oralizando): sim.

Ana (lê, oralizando): Ah! O canário está triste e não cantava mais?

Lucas: (respondeu que não, acenando com o dedo).

Ana: (novamente se surpreende, e sinaliza). Às vezes sua comunicação era triste. Foi isso que disse aí?

Lucas (oralizando): sim.

Ana (lê,oralizando): Havia uma árvore dentro do viveiro?

Lucas: (responde que não sabe utilizando a expressão facial, seguida do movimento com a cabeça).

Ana (sinalizando e oralizando): Vamos procurar no texto.

Ana (lê, oralizando, o trecho do texto que consta a afirmação “na árvore”. Em seguida, oralizando e sinalizando): tem que pensar. Na árvore, é somente uma. Está certo.

Ana (oralizando): O canário não gostou da presença da canária no viveiro?

Lucas: (inicialmente, expressa com a expressão facial que não sabe. Em seguida, balança a cabeça negativamente).

Ana: (se surpreende, e, oralizando e sinalizando). Não foi isso? Gostoooo. Ele não ficou feliz com a chegada da nova amiga ou ficou triste? Ele ficou feliz com a chegada da nova amiga. Então, qual que está errada aí?

Lucas: (marca a resposta que não deveria se assinalada).

Ana: (oralizando e sinalizando): Não. Qual que está de acordo com o texto? Não está de acordo com o texto somente uma. Qual?

Lucas: (marca a alternativa errada novamente).

Ana (oralizando e sinalizando): Tá errado. Tem que encontrar a resposta que não tá combinando no texto.

(lê novamente a sentença, **oralizando** e sinalizando, e explica cada frase. Solicita a Lucas que coloque o sinal de certo para aquelas que estiverem de acordo com o texto. Na última frase a intérprete lê a sentença e pede para ele comparar): Pense! Antes ele estava triste, quando chegou o outro passarinho, o que mudou na vida dele com a nova amiga?

Ana: (sinaliza): alegre.

Lucas (oralizando): alegre.

Ana (confirma, oralizando e sinalizando): Alegre. Esta alternativa está certa?

Lucas (oralizando e balançando a cabeça): Não.

Ana: Então marca um x.

Em RD3, podemos perceber que há um acirramento da discursividade da oralização e um certo apagamento da discursividade da sinalização atravessando a instância da aula. Podemos dizer que esse acirramento indicia uma tomada de posição que deixa entrever que Lucas continua sendo significado por práticas de leitura próprias para alunos ouvintes ainda que esse momento se trate de um momento de educação inclusiva. Salientamos que esse modo

de significar Lucas tem se mostrado recorrente em nossas análises deixando flagrar, via uma rede de memória, a concepção de surdez que constitui a relação de Ana e Lucas.

Cabe ressaltar que o foco da aula ainda continua na prática de leitura oral do texto. Contudo, nesse momento, a atividade muda o nível de dificuldade, pois trata-se de uma interpretação oral a partir de frases escritas isoladamente. Nessa atividade, é esperado do lugar discursivo de Lucas que ele consiga identificar a frase que não corresponde ao texto. Salientamos que a atividade é constituída por frases afirmativas. Entretanto, no momento da mediação, Ana passa a formulá-las na forma interrogativa, de modo que as referidas perguntas passem a demandar de Lucas as respostas: sim ou não.

Desse modo, mais uma vez, é possível percebermos o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas simultaneamente por Ana, fazendo trabalhar certo efeito de apagamento dos dizeres que poderiam ser produzidos por Lucas no jogo discursivo da aula. Contudo, diferentemente dos recortes discursivos que mostramos anteriormente, em RD3, Lucas se antecede às respostas que seriam formuladas por Ana e produz suas próprias respostas.

Pautados em um gesto de leitura nosso, acreditamos que do lugar discursivo de aluno, Lucas busca a reversibilidade de Ana, uma vez que, dada a natureza das perguntas, (interrogativas-afirmativas e interrogativas-negativas), ele poderia convocar o corpo para esboçar uma resposta, sem necessariamente ter qualquer inscrição na Libras ou na Língua Portuguesa.

Por esse viés, mais uma vez, a discursividade do corpo não cessa de atravessar e se inscrever na instância discursiva da aula indiciando as tomadas de posição de Lucas e Ana: de um lado, o movimento de balançar a cabeça, ou ainda o de acenar, silencia a falta de uma língua sistematizada capaz de sustentar a relação de Lucas com os saberes postos em jogo na aula; do outro, é a expressão facial de Ana que significa as respostas elaboradas por Lucas. **Ana:** *A família gosta de criar pássaros?* **Lucas:** *(responde que não, acenando com a cabeça).* **Ana:** *(demonstra reprovação por meio da expressão facial).*

Por esse viés, podemos perceber, ancorados em Pêcheux (2009) e em Orlandi (2020), que Ana e Lucas, no intuito de construir sentido no jogo interlocutivo da aula, valem-se dos processos de significação “balançar a cabeça”, “acenar” e da “expressão facial”. Ressaltamos que tais processos de significação ganham lugar de acentuação, uma vez que a relação de Lucas com as línguas em operação parece não sustentar a inscrição dele na atividade apresentada. Com isso, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que os processos de significação parecem evidenciar o silenciamento da falta de inscrição de Lucas na Libras, assim como da não relação dele com a Língua Portuguesa. Isso porque, como ele não consegue se inscrever na

instância discursiva da aula a partir das línguas mencionadas como base material dos processos discursivos, os processos de significação destacados ganham acentuação na interlocução de Ana e de Lucas.

Cabe salientar que, do lado de Ana, o atravessamento da discursividade do corpo na instância da aula evidencia um dos modos de que ela se utiliza para produzir sua resposta a partir do dizer de Lucas. Isso porque, esse momento de interlocução entre Ana e Lucas, que tem por objetivo a resolução de uma atividade demandada pela professora Paula, deixa flagrar que Lucas não se viu constituído por saberes produzidos e postos em circulação no momento da leitura do texto, foco dessa aula.

Nessa perspectiva, além do uso da expressão facial para dar o tom da aula, Ana também continua formulando as respostas esperadas de Lucas, conforme salientado por nós anteriormente. As respostas dela são elaboradas de modos distintos. Um deles concerne a alguns momentos da aula em que Ana retoma o texto para apontar a resposta desejada: e, em seguida, ela formula uma pergunta interrogativa-negativa com a finalidade de obter uma resposta afirmativa, fazendo trabalhar a projeção de imagem que ela faz de Lucas. **Ana:** *O senhor Faleiros notou algo estranho com o canário?* **Lucas:** *(responde que não balançando a cabeça).* **Ana:** *Ele não percebeu que o pássaro estava triste?* Em outros momentos, em uma proporção bem menor que as demais, Ana se utiliza apenas da sinalização para dar o tom da resposta esperada por ela.

Em termos discursivos, dadas as condições de produção da aula em foco, podemos perceber que a atividade em questão constitui uma prática pautada na oralização, ou seja, são práticas de leitura destinadas a alunos ouvintes; portanto, tais práticas não se revertem a favor de Lucas.

Outro ponto que consideramos relevante destacar, a partir de RD3, concerne ao desencaixe produzido nas respostas elaboradas por Lucas, dadas as perguntas endereçadas a ele por Ana. Em termos de tomada de posição, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que as errâncias produzidas nas respostas de Lucas decorrem da não relação dele com as línguas em funcionamento. Além disso, parece-nos ser possível perceber que a inscrição dele na atividade proposta está ancorada na repetição empírica, nos termos de Orlandi (1998, 2007). Aventamos dizer que as respostas produzidas foram elaboradas sem qualquer associação de sentidos, ou seja, foram elaboradas sem que estas tenham passado pela história. E mais: Lucas parece não saber o que está dizendo, tendo em vista a prevalência do desencaixe em suas respostas.

Isso posto, passaremos ao RD4 em que a atividade continua sendo de interpretação oral, com foco na leitura para a identificação do quantitativo de parágrafos que constituía o texto: “Aconteceu no Viveiro”.

Dado o comando diretivo do exercício, os alunos deveriam contar e escrever a quantidade de parágrafos utilizados na composição do texto. Nesse sentido, Ana lê, oralmente, o comando diretivo para Lucas e solicita que ele vá ao texto e conte os parágrafos. Lucas demonstra pouco interesse pela atividade e debruça-se sobre a carteira na tentativa de contar os parágrafos.

Após algum tempo tentando contar os parágrafos, Lucas dá a entender que ele não entendeu a atividade, ou, ainda, que ele não sabe o que é um parágrafo. Ele, então, convoca o corpo em um mo(vi)mento de balançar a cabeça negativamente para demonstrar a sua insatisfação e a sua irritação perante o não saber que o constitui. Em seguida, Lucas busca a reversibilidade de Ana. Eis, a seguir, o recorte discurso que ilustra esse momento de interlocução dele com a intérprete Ana:

RD4

Lucas (oralizando): Quantos?

Ana (oralizando): Não sei. Vamos contar de novo.

Lucas: (demonstra irritação, levanta a cabeça e joga o lápis na carteira. Diz algo que está inaudível).

Ana (oralizando): Espera! Calma! (ela pega o lápis para auxiliá-lo na atividade e aponta para o texto. Lucas permanece com ar de irritação. Ela então ela começa a contar): Um...

Lucas: (Lucas fica em silêncio).

Ana (oralizando): Cê não vai fazer não?

(Neste momento, Ana retira a mão de Lucas que estava no rosto dele e incentiva-o a continuar a atividade. Vai apontando em cada parágrafo para contar).

Ana (oralizando, ela diz): Vamos?

Lucas (permanece inerte à atividade).

Ana (oralizando): A tia vai marcar os parágrafos para você. (depois de marcar os parágrafos, ela diz). Então vai lá agora e conta a quantidade que você achou.

Lucas: (balança a cabeça irritado, pega o lápis e conta).

Ana (oralizando): Que isso! Agora vai fazer falta de educação com a tia?

(neste momento, um aluno ouvinte diz algo que está inaudível e Ana diz): Pode deixar que ele vai contar.

Lucas (outro aluno ouvinte, diz algo que também não foi possível ouvir e Lucas diz oralizando): Cala a boca muleque!

Ana (oralizando): Ah não! Pode parar! Falta de educação não. Que coisa feia! Colega fala com você, você dá mau resposta.

Conforme vimos mostrando nos recortes anteriores, a discursividade da oralização tem se mostrado recorrente no jogo discursivo entre Ana e Lucas. Inicialmente, Ana oralizava e sinalizava durante sua interlocução com Lucas. Contudo, conforme fomos percebendo, a

discursividade da oralização foi se acirrando a cada recorte analisado, e a sinalização foi deixando de ser utilizada por Ana. Em RD4, como podemos ver, o jogo interlocutivo entre Ana e Lucas ocorre apenas pela oralização, havendo o apagamento total da sinalização. Que consequências essa tomada de posição de Ana pode afetar a relação de Lucas com os saberes postos em jogo na sala de aula, de modo específico, com as práticas de leitura e de escrita, foco da nossa investigação?

Por ora, deixamos esse questionamento em suspenso para fazermos menção a outros aspectos da materialidade que é apresentada em forma de RD4.

O primeiro mo(vi)mento interlocutivo tem seu início com o questionamento produzido por Lucas: “*Quantos?*”. Essa formulação nos permite pensar que Lucas não entra no jogo discursivo da aula, uma vez que ele não produz a resposta para a atividade demandada pela professora Paula. Pelo contrário, ele retorna o questionamento para Ana, com o intuito de ela produzir as respostas para ele, como já era habitual da parte dela; por isso, Lucas parece estar ancorado na perspectiva de que ele não precisaria responder, era só esperar pela resposta vinda de Ana. Além disso, podemos dizer que a tomada de posição de Lucas estaria ancorada no pré-construído que toma o surdo como incapaz, e como tal, pegar a resposta pronta estaria para uma ordem determinística.

Contudo, de certa forma, Ana quebra o padrão que vinha adotando e, em resposta a Lucas, ela diz: “*Não sei. Vamos contar de novo*”. Essa formulação constitui-se como um momento pontual em que, em termos de tomada de posição, Ana estaria fomentando que o próprio Lucas pudesse formular a sua resposta.

Conforme vimos analisando, Ana deixa flagrar, em seu processo de interlocução com Lucas, o movimento de ela mesma produzir a pergunta e, ao mesmo tempo, formular a resposta. E, nesse processo, é constante o atravessamento da discursividade da oralização, com poucos momentos, ou quase nenhum, de sinalização em Libras. Talvez, pudéssemos dizer que essa formulação, em RD4, busca tensionar a relação de Lucas com os saberes em um mo(vi)mento de ela tentar enlaçá-lo na atividade da aula.

Percebemos, nesse momento de interlocução, que Ana parece produzir um deslocamento em sua maneira de trabalhar com Lucas. Ou seja, a tomada de posição dela parece que seria de outra ordem; ela parece convidá-lo a se engajar e a assumir o lugar discursivo de aluno naquela instância enunciativa da aula.

Contudo, dada a tomada de posição de Lucas, que é a de negar o lugar de formulação, apagando, assim, a possibilidade de inscrição nos saberes e, também, em Libras, Ana passa a evidenciar a sua filiação à formulação de que é preciso fazer por Lucas e, não, fazer com Lucas,

tendo a inscrição na Libras como ponto de aplicação. Cumpre ressaltar que essa filiação se mostra recorrente, até este ponto da análise.

Por esse viés, Ana busca algumas tentativas no sentido de engajar Lucas na atividade da aula, e ele não demonstra interesse algum. Pelo contrário, ele permanecia inerte a ela e com ar de irritação. Mais uma vez, é com a discursividade do atravessamento do corpo que Lucas demonstra seu mal-estar diante da atividade proposta e, mais, para demonstrar que ele continua irritado.

Desse modo, o atravessamento dos processos de significação “apontar” (Ana), “balançar a cabeça” e jogar o lápis na carteira (Lucas), na instância da aula, produz efeitos no simbólico. Esses processos apresentam-se como uma possibilidade de interlocução entre Ana e Lucas, já que ele parece não se constituir nas línguas em funcionamento, de modo a sustentar a relação dele com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula. Em decorrência, parece-nos que o atravessamento dos processos de significação “apontar”, balançar a cabeça” e “jogar o lápis na carteira” faz trabalhar o efeito de silenciamento da fragilidade de Lucas com a Libras e com a Língua Portuguesa.

Dada a não reversibilidade de Lucas na instância discursiva da aula, Ana prossegue em sua interlocução com ele: *“A tia vai marcar os parágrafos para você.”*. Chama-nos a atenção esse dizer produzido por Ana, pois, nesse momento de interlocução, ela retoma a dinâmica de como ela vinha conduzindo a sua interlocução com Lucas. Dito de outro modo, nesse momento de dizer, Ana, mais uma vez, fornece a resposta da atividade para Lucas. E, sendo assim, ela não consegue enlaçá-lo de modo que ele consiga produzir conhecimento. Podemos salientar, ainda, que houve, na instância enunciativa da aula, o afrouxamento do laço entre eles; dito em outros termos, podemos dizer que a recusa de Lucas e a oferta de resposta de Ana acabam produzindo uma rarefação do laço pedagógico entre eles.

A recusa de Lucas em produzir uma resposta para a atividade proposta e, por outro lado, a tomada de posição da intérprete em produzir a resposta para ele deixa evidenciar um efeito de silenciamento. Silencia-se, por exemplo, a falta de repertório linguístico de Lucas com a Língua Portuguesa. Muito possivelmente, ele não possui um conhecimento sistematizado acerca do léxico “parágrafo”. Logo, como ele iria contá-los? Lucas parece não possuir experiências com a linguagem que possa sustentar a atividade proposta, por isso, ele não consegue assumir o lugar discursivo de aluno no jogo discursivo da aula.

A professora Paula, buscando dar continuidade à aula, informou aos alunos que, naquele momento específico da aula, eles fariam a terceira atividade do dia. Ela continuou a sua interlocução com a turma e apresentou-lhes a dinâmica da próxima atividade. Trata-se de uma

prática de escrita pautada na interpretação do texto. Os alunos deveriam criar por escrito um final diferente para o texto lido: “Aconteceu no viveiro”. Cabe destacar que esse tipo de atividade é muito comum nos livros didáticos. Para tanto, destacamos que, durante o período de gravação das aulas, foram raros os momentos dedicados à produção textual nas aulas de Língua Portuguesa pela professora Paula, conforme abordaremos a partir das transcrições que se seguirão.

Dessa forma, nesse momento específico de nossa análise, ocupamo-nos da análise e da problematização acerca do modo como as atividades de escrita se constituíram nas aulas de Língua Portuguesa. Mais especificamente, na sala de aula regular em que estudava o aluno surdo Lucas. Por escrita, como já abordamos, neste trabalho, estamos considerando a língua em sua forma escrita, seja por meio de atividades que compõem os eixos de análise linguística, de produção textual ou de interpretação do texto.

Nessa perspectiva, mobilizamos, a seguir, o recorte discursivo que mostra a interlocução de Ana com Lucas neste momento enunciativo da aula, tendo como foco as orientações da professora Paula:

RD5

Paula (para a turma): Agora, a gente vai aproveitar a produção de texto. Releia o último parágrafo e crie um final diferente para a história. Não é só com uma linha, duas linhas, não. Um parágrafo, tá? Pode continuar no caderninho de produção de texto.

Ana (oralizando): Releia o último parágrafo e crie um final diferente para a história. O que que nós temos que fazer? (coloca a folha com a atividade próxima ao aluno e chama sua atenção com a mão).

Ana (oralizando e sinalizando). Leia outra vez e depois o que você vai fazer? Me ajudar a inventar outro final para a história.

Ana (oralizando, lê o último parágrafo): Como o viveiro estava cheio com a chegada dos filhotinhos, o senhor Faleiros resolveu soltar pais e filhos. Que maravilha! Abriu, então, a porta do viveiro e lá se foram eles voando... voando... alegres e felizes, para uma nova vida livres.

Ana (oralizando e sinalizando). Inventar um final diferente agora. O que você quer falar? Entendeu?

Lucas: (responde afirmativamente, acenando com a cabeça e pega a atividade).

Ana (oralizando): Então me ajude a fazer.

Ana (oralizando, lê novamente as orientações para a realização da atividade e vai indicando com o dedo a leitura, e pede a Lucas a leitura do último parágrafo novamente).

Lucas: (pega o lápis e abaixa a cabeça na carteira).

Ana: (após alguns minutos de espera, vendo que Lucas não conseguia desenvolver a atividade, ela faz a digitação das respostas para ele, incluindo as pontuações).

Lucas (olha a soletração realizada por Ana e copia): Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotinhos, o senhor Faleiros...

Ana (olha no texto e diz oralizando): O senhor Faleiros resolveu soltar os pais e os filhos. Vamos fazer diferente. Nós não soltou eles não. Nós fez o que? Aumentou o viveiro. Vamos fazer esse, né? Virgula.

Lucas (olha a soletração e copia): Resolveu aumentar o viveiro.

Ana (oralizando): Que mais? Ponto. (lê outra parte do parágrafo) Que maravilha! Abriu, então, a porta do viveiro e lá se foram eles voando... voando). Nós não soltamos os pássaros. Nós demos um espaço maior. E agora? Como vamos terminar?

Lucas: (Deita na carteira)

Ana: (Espera alguns minutos. Vendo que Lucas não se movimentava no sentido de concluir a atividade e estava esperando por ela, ela retorna a soletrar para Lucas copiar).

Lucas (olha a soletração e copia): Que maravilha! O viveiro ficou enorme.

Ana (oralizando): Mais alguma coisa?

Lucas (acena com a cabeça e diz): Não.

Ana (oralizando): Não?

Lucas (oralizando): Sim.

Ana (oralizando): Tá. O que mais cê qué por?

Ana (tenta suscitar alguma resposta de Lucas e **diz oralmente**). O viveiro aumentou, ficou gigantesco. Como os passarinhos ficaram?

Lucas: (boceja, coça os olhos e nada diz).

Ana (oralizando, pergunta se Lucas cansou, e espera. Depois de alguns segundos, ela diz, oralizando): Vamos ler para ver o que mais a gente escreve?

Ana (lê, **oralmente** o que já haviam escrito): “Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotes, o senhor Faleiros resolveu aumentar o viveiro. Que maravilha! O viveiro ficou enorme”. Mais uma coisinha assim, para fechar.

Ana: (aguarda Lucas se posicionar).

Lucas: (coça a cabeça e nada diz).

Lucas (oralizando): Triste.

Ana (oralizando): Triste? Combina com isso aí?

Lucas: (acena negativamente com a cabeça).

Ana (oralizando e sinalizando): Então, vamos pensar. Aqui (aponta para o texto original) eles ficaram felizes por que? Estavam livres e podiam voar. E ali, o viveiro ficou enorme. O que você pensa: eles ficaram tristes ou felizes com o aumento da casa?

Lucas (oralizando): Feliz.

Ana (oralizando): Pode ser. Combina com o que você está escrevendo? Você acha que combina?

Lucas (oralizando): Sim

Conforme podemos perceber, a partir de RD5, a professora Paula muda o tópico discursivo da aula. Neste momento específico, ela propõe aos alunos uma releitura do último parágrafo do texto já discutido com eles, para que os alunos criem um final diferente para a história.

A discursividade da oralização continua atravessando o jogo discursivo entre Ana e Lucas na instância da aula, mostrando um certo silenciamento da relação destes com a Libras. Neste ponto, chama-nos a atenção a ocorrência dos questionamentos: “*O que que nós temos que fazer?*” “O que **você** vai fazer? No primeiro questionamento, a ocorrência do dizer “*nós temos que fazer*” parece produzir o efeito de sentido de que Ana aí se inclui na ação pedagógica de “fazer com” Lucas. Gramaticalmente, o uso da primeira pessoa do plural “nós” indica o locutor que enuncia (“eu”) com outra ou outras pessoas. Discursivamente, tendo por base a formulação do segundo questionamento, e correlacionando com o deslizamento de “nós” para “você”, podemos trabalhar com a perspectiva de que a referência desse “nós” parece tomar a feição não de inclusão, mas de exclusão.

O efeito de sentido que esse segundo questionamento produz é o de silenciar um outro, a saber: “O que eu vou fazer?”, já que, como temos mostrado, a tomada de posição de Ana é fazer “para Lucas”, em vez de fazer “com Lucas.” Embora o lugar discursivo de intérprete projete as ações pedagógicas de Ana para essa última tomada de posição, o que significaria enfrentar a relação com a Libras, notamos que aquela tomada de posição produz o silenciamento de Lucas como aluno.

Do ponto de vista discursivo, interessa-nos pensar que a tomada de posição de Ana evidencia a relação dela com Lucas, na esteira do que discutimos no capítulo I deste trabalho. Essa relação ancora-se em uma rede de memórias sobre a educação dos surdos marcada interdiscursivamente. Desse modo, podemos dizer que são saberes já historicizados que se (re)atualizam e se presentificam no jogo interlocutivo entre Ana e Lucas, tematizando as seguintes discursividades: “a incapacidade de o surdo aprender”, “a surdez como deficiência” e, como tal, “precisa ser reparada”.

O segundo questionamento é acompanhado da seguinte formulação produzida por Ana: “**Me ajudar** a inventar outro final para a história”. Cumpre ressaltar que, neste momento da interlocução, há o atravessamento discursivo da oralização e da sinalização simultânea. Conforme vimos analisando, é constante, nas interlocuções de Ana, o atravessamento discursivo da formulação de perguntas e de respostas por ela mesma, isto é, ela elabora uma pergunta, em seguida, ela própria produz a resposta para seu questionamento. Nesse caso específico, se for considerado pontualmente apenas esse segundo questionamento, poder-se-ia trabalhar com o efeito de sentido de que essa formulação abriria possibilidades para a assunção de Lucas ao lugar discursivo de aluno, já que a pergunta projetaria um momento de resposta dele.

Contudo, imediatamente, ela passa a elaborar a resposta para a sua própria pergunta, como tem ocorrido nos recortes discursivos anteriores. Ela produz a afirmativa de que Lucas irá ajudá-la a inventar outro final para a história. Mantém-se o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas por ela mesma. Como vimos enfatizando neste trabalho, essa discursividade produz um efeito de silenciamento do movimento de dizer que poderia ser elaborado por Lucas, inclusive, fomentando a sua inscrição na Libras.

Ainda sobre esse mo(vi)mento de interlocução, cabe reiterar que a relação entre eles é marcada por uma certa opacidade do lugar discursivo de intérprete e do lugar discursivo de aluno. Ocorre que as referidas discursividades sobre a surdez e sobre o aluno surdo ganham operacionalização de modo a constituir a significação de Lucas, como aquele a ser silenciado. A função da intérprete consiste em auxiliar e em interpretar a aula para Lucas e não a de realizar

as atividades por ele, conforme já destacamos anteriormente. Contudo, a partir do modo como ela enuncia, produz-se o efeito de sentido de que é ela quem realiza as atividades, cabendo a Lucas a função de ajudá-la. Cabe destacar que, em consonância com o que temos mostrado, é comum, nas práticas pedagógicas de Ana, o fato de que ela realiza as atividades para Lucas.

Conforme vimos mostrando, por meio dos recortes discursivos anteriores, sempre que Ana direciona qualquer tipo de atividade para Lucas, em resposta às formulações dela, ele convoca o corpo para se inscrever na instância discursiva da aula e, seja por meio de um movimento de balançar a cabeça, ou por um movimento de deitar na carteira, essa convocação acaba por circunscrevê-lo naquilo que lhe falta: sua constituição na Libras e na Língua Portuguesa. Nesse momento pontual da aula, o atravessamento da discursividade do corpo em um mo(vi)mento de “abaixar a cabeça na carteira” pode ser lido por nós como um efeito de silenciamento diante do não saber de Lucas, considerando a demanda da atividade.

Desse modo, o atravessamento da discursividade do corpo no mo(vi)mento de abaixar a cabeça na carteira deixa flagrar o não lugar de Lucas na instância discursiva da aula; ele não possui certos saberes necessários para a realização da atividade. O modo de (não) acontecimento da aula não é tensionado por Ana e por Lucas, pois, do ponto de vista da escola e de seus profissionais, a perspectiva da educação inclusiva, do modo como ocorre, é diluída de sua condição de real pelo imaginário.

Nesse sentido, conforme vimos mostrando em nossas análises, há um efeito de silenciamento que é o da não constituição de Lucas em Língua Portuguesa, de modo que ele não consegue estabelecer uma relação com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula. Desse modo, novamente, podemos perceber que a ocorrência dos processos de significação “balançar a cabeça”, “acenar” e “abaixar a cabeça”, na instância da aula, ganha acentuação na interlocução entre Ana e Lucas, mostrando, de certa forma, o modo de ele estar na aula, conforme já mencionamos.

Cabe destacar que a referida atividade tematiza uma produção escrita, e, conforme vimos salientando, Lucas não possui uma certa inscrição em Língua Portuguesa, no eixo da leitura, capaz de sustentar a relação dele com a escrita. Cabe salientar, ainda, que, durante a realização da entrevista com Ana sobre a temática da leitura e da escrita do aluno surdo Lucas, obtivemos dela a seguinte formulação: “*Ele não consegue ler nem escrever, assim, em alguns momentos sem a minha ajuda.*” (ENTREVISTA, 05/12/2017).

Chama-nos a atenção, ainda neste recorte discursivo, o mo(vi)mento interlocutivo em que Ana, sob o efeito do atravessamento da discursividade da oralização e da sinalização, questiona Lucas: “*O que você quer falar? Entendeu?*”; e, como resposta, ele se ancora no

corpo e acena com a cabeça, produzindo uma resposta afirmativa. Contudo, apesar de ter mencionado que havia entendido a proposta da atividade, Lucas não formula nenhum mo(vi)mento, no sentido de realizá-la. Ao contrário, conforme dá a perceber o RD5, ele apanha o lápis e a atividade e, mais uma vez, produz o mo(vi)mento de abaixar a cabeça na carteira. Em termos de tomada de posição, esse mo(vi)mento discursivo deixa flagrar alguns efeitos de sentidos. Um deles é o de que sua resposta está em função de atender a vontade de Ana: que ele compreenda a demanda da atividade. Logo, caso sua resposta fosse afirmativa, Ana cessaria com a formulação das perguntas e o deixaria “em paz”.

Outro efeito de sentido é o de que, como Lucas sabe que Ana o ajudaria, ou melhor dizendo, que ela faria a atividade por ele, sua resposta não faria diferença. Portanto, o sim produzido por ele não o responsabilizaria pela realização da atividade, bastando apenas aguardar por ela. Na esteira do que vimos mobilizando, eis um trecho da entrevista que realizamos com ela que fundamenta nossas ponderações: “[...] *ele espera sempre que eu faça ou ajude a fazer [...]*” (ENTREVISTA, 05/12/2017).

Um outro efeito possível de ser produzido é o de denegação. Lucas não assume o seu não saber diante da atividade proposta; por isso, sua resposta afirmativa, quando, na verdade, deveria ser negativa, uma vez que ele não se constitui em saberes relativos à Língua Portuguesa. A título de fundamentação, mobilizamos um trecho da entrevista realizada com Ana, que ilustra o efeito de sentido mencionado por nós: “[...] *ele só balançava a cabeça confirmando que tinha entendido, que sabia que que estava acontecendo, mas percebia-se que nada disso era real né, ele por vergonha às vezes falava "não, eu entendi" [...]*” (ENTREVISTA, 05/12/2020).

No jogo interlocutivo da aula, a intérprete produz o mo(vi)mento de aguardar a resposta de Lucas por alguns minutos, dada a formulação dele acerca da sua compreensão sobre a atividade proposta.

Contudo, esse recorte discursivo deixa entrever que não foi possível perceber nenhuma formulação de Lucas, no sentido de dar decorrência para a atividade. Desse modo, com base nesse momento de impasse, Ana produz o mo(vi)mento de digitar a produção final para o texto foco da atividade. Diante do que vimos discutindo a partir dos recortes discursivos anteriores, esse mo(vi)mento permite-nos mostrar que Ana buscava fazer a atividade por Lucas, ao realizar o mo(vi)mento de formular as respostas para a produção de Lucas por meio da digitação.

Outro efeito de sentido possível de ser trabalhado a partir desse mo(vi)mento discursivo concerne à concepção de escrita reduzida ao ato de copiar. Podemos evidenciar tal concepção, a partir do atravessamento do processo de significação digitação/soletração da produção para Lucas. Isso porque nesse momento pontual da aula, conforme dá a perceber o RD5, coube a

Lucas, no processo de produção da atividade, copiar o que era digitado/soletrado por Ana. Salientamos, ainda, que a digitação da produção ocorre a partir do alfabeto manual em Libras, e que este possui relação com o alfabeto fonético em Língua Portuguesa. Nesse aspecto, a digitação/soletração funciona como uma possibilidade de recurso didático para tomar emprestadas as palavras da Língua Portuguesa para a Libras (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Conforme já discutimos em seção específica, há uma teorização acerca do papel que a digitação/soletração assume na interpretação em Libras. Alguns autores afirmam que a digitação/soletração tem como finalidade informar nomes próprios, nomes de localidades, empréstimos linguísticos e outros termos que não apresentam um sinal-termo correspondente na Libras. (ROSA, 2005).

Por outro lado, outros teóricos, como é o caso de Nascimento (2011), afirmam que o uso da digitação é muito comum em ambientes acadêmicos. Isso porque, nesses espaços, são apresentados aos alunos muitos conceitos novos nas diversas áreas do saber. Por isso, a digitação, além de suprir a ausência do lexema em Libras, também, auxilia nos momentos em que há, nas instituições, professores e intérpretes, e nós acrescentaríamos, também, os alunos, que não possuem fluência na Libras, de modo a sustentar a mediação deles.

Por esse viés teórico, o uso da datilologia (ato de digitar as letras do alfabeto em Libras) por ela mesma pode evidenciar certa fragilidade de repertório linguístico manifestada pelo usuário da Libras. No caso de Lucas, um possível efeito de sentido com o qual podemos trabalhar, a partir do atravessamento da discursividade da digitação/soletração, na instância da aula, é que, dada a não constituição dele na Libras, a tomada de posição de Ana se justificaria como sendo um recurso didático no sentido de enlaçá-lo na aula.

Contudo, parece-nos que Lucas é silenciado na sua condição de aluno, pois, conforme vimos considerando, é a falta de uma identificação e da constituição dele na Libras que está sendo silenciada. Além disso, o fato de a produção ser digitada para Lucas deixa entrever a sua não reversibilidade com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula, nesse caso específico, com escrita em Língua Portuguesa. Sendo assim, ancorados em Orlandi (1998, 2007), podemos pensar, de certo modo, no atravessamento da discursividade da repetição empírica nesse momento da aula. Parece-nos que Lucas copia o que é digitado por Ana sem saber o que está copiando, ou seja, o fato de ele copiar não o inscreve no nível do repetível, uma vez que não há indícios de associação de sentidos que o coloque na condição de autor do próprio texto.

No fluxo da aula, Ana digita, pausadamente, a produção escrita em um mo(vi)mento de soletrar cada letra que compõe as palavras e as frases para a composição do texto. Neste ponto,

foi possível perceber o atravessamento da discursividade do corpo, circunscrevendo Lucas na instância discursiva da aula. É no movimento de observar a digitação realizada pela intérprete e, em seguida, de copiar o texto no caderno, que Lucas deixa entrever um modo de se estar em sala de aula.

Dando continuidade às nossas considerações analíticas, é possível perceber, uma vez mais, o atravessamento da discursividade da oralização no próximo mo(vi)mento discursivo, marcado pela seguinte dizer produzido por Ana: “*O senhor Faleiros resolveu soltar os pais e os filhos. Vamos fazer diferente. Nós não soltou eles não. Nós fez o que? Aumentou o viveiro. Vamos fazer esse, né? Virgula.*”. Como vimos problematizando, esse dizer deixa flagrar, em termos de formulação, uma tomada de posição de Ana diante da atividade proposta. É por meio do atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas que ela apresenta o final do texto original e, ainda, propõe um final diferente; em seus dizeres, seria o de aumentar o viveiro, em vez de dar liberdade aos pássaros.

Conforme pode-se perceber, no RD5, a ocorrência do pronome pessoal (nós), nos dizeres “*Nós não soltou eles não*” e “*Nós fez o que?*”, e do verbo “**Vamos**”, também na primeira pessoa do plural no dizer “*Vamos fazer esse, né?*”, pode deixar flagrar o efeito de sentido de que Ana estaria incluída na atividade pedagógica de “fazer com Lucas”. No entanto, em termos discursivos, podemos perceber que a resposta produzida por ela, qual seja: “Aumentou o viveiro”, parece evidenciar certo deslizamento de sentido de “nós” para “eu”. Em termos de formulação, a intérprete produz uma resposta para o seu próprio questionamento. Desse modo, conforme já salientamos, podemos trabalhar com o sentido de que a resposta elaborada pela intérprete produz um não lugar de Lucas na instância discursiva da aula.

Chama-nos a atenção, ainda nesse momento discursivo, o fato de que o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas por Ana tem ganhado recorrência no jogo de interlocução entre eles. Essa recorrência permite-nos trabalhar com o efeito de sentido de que o pré-construído da surdez como patologia continua atravessando a tomada de posição dela. Desse modo, Lucas, que é surdo, seria incapaz de elaborar uma produção escrita; por isso, caberia a ela a produção das respostas para ele.

Diante do que vimos discutindo, dada a relação de Ana com Lucas, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que, ora Lucas silencia-se, ora ele é silenciado no jogo discursivo da aula. Desse modo, não foi possível percebermos, para usarmos os termos de Pêcheux (1983), a aula como acontecimento, isto é, os saberes postos em jogo na aula não se reverteram a favor de Lucas. E mais: quando, em algum momento no jogo de interlocução entre Lucas e Ana, ele resolve “ajudar a intérprete”, para usar os termos dela, a resposta produzida por ele não é

considerada. Vejamos o mo(vi)mento discursivo que fundamenta essas considerações: “*Ana: Como os pássaros ficaram?*”. Com esse questionamento, ela busca saber de Lucas se os pássaros gostaram ou não do espaço maior.

Neste ponto, chama-nos a atenção a resposta produzida por Lucas. Após alguns minutos sem estabelecer uma relação discursiva com Ana, e produzir o mo(vi)mento de bocejar e de coçar os olhos, ele produz a seguinte formulação: “*Triste*”. Dada a resposta produzida por Lucas, Ana questiona-o: “*Triste combina com isso aí?*”. Nesse momento de interlocução, há o atravessamento discursivo do corpo, quando Lucas produz o mo(vi)mento de balançar a cabeça e de acenar que não combina.

Analisando o último questionamento de Ana, podemos construir o efeito de sentido de que ela parece não considerar correta a resposta de Lucas. Isso porque o modo como o questionamento foi elaborado pela intérprete parece produzir o efeito de negação da resposta formulada por Lucas. Parece-nos que ele não consegue sustentar uma argumentação para o “não” produzido. Desse modo, um possível efeito de sentido que podemos construir a esse respeito é o de que o “não” produzido por ele, supostamente, seria o de discordar que a felicidade dos pássaros seria mantida, caso o viveiro fosse aumentado.

Se enfocarmos esse mo(vi)mento discursivo entre a intérprete e Lucas, dadas as nossas considerações analíticas, parece-nos ser possível dizer que o silenciamento da argumentação que atravessa a instância discursiva da aula está em função da falta de repertório linguístico em Libras e em Língua Portuguesa.

A partir da seguinte formulação de Ana, “*Então, vamos pensar. Aqui (aponta para o texto original) eles ficaram felizes por quê? Estavam livres e podiam voar. E ali, o viveiro ficou enorme*”, podemos construir o efeito de sentido de que ela parece apostar no fato de que, caso o viveiro fosse maior, os pássaros ficariam felizes. Parece-nos ser possível dizer que houve um desencaixe na constituição de referência, dada a resposta produzida por Lucas e a resposta esperada por Ana.

A partir de RD5, do ponto de vista discursivo, podemos trabalhar o efeito de sentido de que Lucas silencia-se, mas também é silenciado na instância discursiva da aula. Conforme vimos discutindo a partir dos recortes anteriores, há elementos do interdiscurso que se materializam na constituição desse silenciamento. Um possível é o de que o mo(vi)mento de silenciá-lo está ancorado em pré-construídos já historicizados no capítulo I deste trabalho, ancorado na inabilidade de aprendizado pelo surdo. Frente a isso, Lucas não poderia dar decorrências às demandas da aula por ser “deficiente”.

Podemos destacar que Lucas silencia-se, pois ele parece ocupar o lugar de constituição a que ele é colocado pela família e pela escola, ou seja, de aluno ouvinte. Com isso, parecemos ser possível trabalhar com o efeito de sentido de que o silêncio dele estaria em função de uma inscrição insuficiente em Libras e, também, em Língua Portuguesa capaz de sustentar sua relação com os saberes postos em jogo na sala de aula.

Por fim, chama-nos a atenção, ainda nesse recorte discursivo, o atravessamento da discursividade da concepção de escrita como “cópia” que o RD5 deixa entrever. Em termos discursivos, podemos construir o efeito de sentido de que a concepção de escrita como “cópia” estaria mais em função de justificar e de garantir que a atividade seja realizada por Lucas. Logo, ao copiar, Lucas estaria realizando uma atividade de produção escrita. A título de fundamentação, retomemos um trecho da entrevista em que Ana tece suas considerações sobre a relação de Lucas com a escrita: “[...] *ele consegue hoje copiar da lousa, né, poucas vezes ele troca alguma letrinha, porque ele fazia isso com muita frequência, então hoje ele faz uma cópia*” [...]” (ENTREVISTA, 05/12/2017).

Vejamos, a seguir, o quadro-resumo de nossas considerações analíticas em relação à experiência do aluno Lucas na sala de aula regular:

Quadro resumo 1: inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico

Recorte(s) discursivo(s) (RD)	Lugar(es) Discursivo(s)	Sequência(s) Discursiva(s) (SD)	Pré-construído(s)	Formação Discursiva/Formações Discursivas (FD)	Tomada(s) de Posição
RD1	Intérprete	<p>“Desde o início moravam na floresta? Não! Antes eles tinham um dono num local só para pássaros e eles não viviam livres”.</p> <p>“Ana: (sinalizando e oralizando): Alguma palavra você consegue ler?”</p> <p>Lucas: (responde que não, com expressão facial negativa)”.</p>	Aluno surdo como incapaz	Surdez como deficiência	Formular as perguntas e respondê-las; produzir apagamento da Libras por meio da oralização

RD1	Aluno surdo	(responde que não com expressão facial)	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Produzir movimentos de apontar e, ainda, movimentos de expressão facial.
RD2	Professora	“Então a tia Paula vai ler o texto, se você achar alguma palavrinha que você não entendeu, você vai sublinhar agora, certo?”	Lucas é ouvinte; Intérprete é o professor do aluno surdo;	Surdez como deficiência.	Trabalhar ensino homogêneo.
RD2	Intérprete	“Qual o nome? O viveiro. Você está ouvindo?”	Lucas é ouvinte; Só quem ouve, entende.	A surdez como deficiência.	Assumir a voz do aluno e responder por ele.
RD2	Aluno surdo	“Não”. (responde oralizando e, em seguida, debruça sobre a carteira).	Não relação com a Libras	A surdez como deficiência.	Mostrar o não lugar dele na sala de aula.
RD3	Intérprete	“Ana: A família gosta de criar pássaros? Lucas: (responde que não, balançando a cabeça). Ana: (demonstra reprovação balançando a cabeça).”	Aluno surdo como incapaz.	A surdez como deficiência.	Formular perguntas e respondê-las; Produzir atividades voltadas para alunos ouvintes.
RD3	Aluno surdo	“Ana (lê,oralizando): A família gosta de criar pássaros?”	O aluno surdo como incapaz.	A surdez como deficiência.	Mostrar com o corpo sua não inscrição na Libras e na Língua Portuguesa.

		<p>Lucas: (responde que não, balançando a cabeça).</p> <p>Ana: (demonstra reprovação por meio da expressão facial).</p> <p>Lucas (oralizando): Sim”.</p>			
RD4	Interprete	<p>“Ana: (oralizando) A tia vai marcar os parágrafos para você. (depois de marcar os parágrafos). Então vai lá agora e conta a quantidade que você achou”.</p>	Aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	<p>Apagar a Libras por meio da oralização; Fazer as atividades pelo aluno. Silenciar a falta de repertório de Lucas com a Língua Portuguesa.</p>
RD4	Aluno surdo	<p>“Lucas: (oralizando) Quantos?”.</p>	Aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	<p>Esperar as respostas da intérprete; Demonstrar desinteresse pela atividade e irritabilidade; Negar o lugar de formulação.</p>
RD5	Professora Intérprete	<p>“Paula: Agora, a gente vai aproveitar a produção de texto. Releia o último parágrafo e crie um final diferente para a história”.</p> <p>“Ana: O senhor Faleiros resolveu soltar os pais e filhos. Vamos fazer diferente. Nós não soltou eles não. Nós fez o que? Aumentou o</p>	<p>O aluno surdo como incapaz.</p> <p>O aluno surdo como incapaz.</p>	<p>A surdez como deficiência.</p> <p>Surdez como deficiência</p>	<p>Trabalhar o ensino homogêno.</p> <p>Formular perguntas e respondê-las. Digitar as respostas para Lucas. Silenciar as formulações de Lucas.</p> <p>Silenciar-se diante da demanda das atividades.</p>

RD5	Aluno surdo	viveiro. Vamos fazer esse, né? Virgula”.	O aluno surdo como incapaz. O não lugar do aluno surdo na aula. Constitui-se no lugar de ouvinte;	Surdez como deficiência.	
		“Lucas: (pega o lápis e abaixa a cabeça na carteira)”.			

Fonte: elaborado pela autora.

Consideremos, a seguir, as nossas análises sobre as experiências dos alunos surdos Humberto e Sandra no espaço de sala de aula regular, dada a ocorrência de uma aula de leitura com foco na interpretação oral do texto.

4.3 AULA DE LEITURA COM OS ALUNOS HUMBERTO E SANDRA NA SALA DE AULA REGULAR

Nesse ponto de nossas análises, tecemos considerações acerca de uma aula de leitura, com foco na interpretação oral do texto ministrada pelo professor Fernando, para a turma do 8º ano. Nessa turma, estudavam os alunos surdos, Humberto e Sandra. Fátima foi a intérprete que acompanhou esses dois alunos. A aula em questão aconteceu no dia 29/10/2016, com duração de 100 minutos.

Conforme salientamos na seção específica “caracterização das aulas”, o trabalho desenvolvido pelas escolas foco da pesquisa, no que concerne aos eixos de leitura e de produção escrita, é realizado a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Segundo consta do Projeto Político Pedagógico das Escolas, eles seguem as orientações dos documentos oficiais que norteiam a educação básica, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). A transcrição da aula que recortamos para análise permite entrever o trabalho pedagógico do professor com textos de divulgação científica.

Considerando esses apontamentos, passamos a contextualizar a aula de leitura com foco na interpretação oral do texto, que fará parte das nossas considerações analíticas em forma de RD6. O texto trabalhado na aula que recortamos para análise tem como título “Controle do

apetite”, cujo autor é o médico Dráuzio Varela. Cabe destacar que o texto faz parte do acervo textual que compõe o livro didático de Língua Portuguesa, a saber: “Português Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, conforme já ressaltamos.

O professor Fernando inicia a aula salientando que o gênero textual em estudo no bimestre é o texto de divulgação científica, e que, na referida aula, eles farão a leitura oral. Posteriormente à realização da leitura, os alunos deveriam dar continuidade às atividades iniciadas na aula anterior.

No fluxo da aula, o professor destaca que a temática em questão é o “apetite”. Ele prossegue a sua interlocução com a turma ponderando que o texto focado na aula tratará das questões de “obesidade”, das “doenças relacionadas à obesidade”. O professor Fernando pondera, ainda, que o autor do texto é o médico Dráuzio Varela, e enfatiza que o referido médico presta serviços para a emissora Rede Globo, e que, com certa frequência, ele participa do Programa televisivo “Fantástico”, programa apresentado aos domingos à noite por essa emissora.

Tendo realizada a parte introdutória da aula, o professor Fernando inicia a leitura do texto. Os alunos surdos, Humberto e Sandra recebem a mediação de Fátima, a intérprete, que estabelece uma interlocução com eles por meio da sinalização. Em determinado ponto da leitura, o professor Fernando solicitou uma aluna, para que ela desse continuidade à leitura oral. Contudo, dado o modo como a leitura é realizada, Fátima encontra dificuldades para realizar a interpretação. Fátima, então, com o intuito de facilitar a interpretação dela para os alunos surdos, solicita ao professor que ele retome a leitura do texto, sendo prontamente atendida por ele.

No jogo interlocutivo da aula, após concluída a leitura, o professor Fernando perguntou à turma se havia alguma dúvida em relação à compreensão do texto. Sem nenhuma manifestação, o professor segue o fluxo da aula salientando que o texto encerrava alguma dificuldade de compreensão por haver muitas palavras novas. Porém, como se tratava de um texto que fazia parte do planejamento da escola, seria necessária a realização de seu estudo. Prosseguindo com a sua interlocução com os alunos, Fernando ponderou que, a partir daquele ponto da aula, ele iniciaria uma exposição dialogada sobre a temática do texto.

Cabe ressaltar que esta aula está centrada na prática de leitura com fins de interpretação oral. Consideremos, a seguir, o próximo recorte discursivo, o qual dimensiona o jogo de interlocução entre Fernando, Fátima, os alunos surdos, Humberto e Sandra e os alunos ouvintes:

RD6

Fernando (direcionando à turma): Eu vou fazer algumas perguntas. Célia, você vai responder para mim, e os meninos aqui (professor aponta para os alunos surdos), vão responder para a intérprete. O texto que nós lemos, ele desenvolve um tema muito interativo dos nossos dias atuais. Não é um texto ultrapassado. Qual o tema?

Aluna ouvinte: Fala da obesidade, fala também da leptina, dos hormônios.

Fátima (sinalizando, mostra as imagens nas carteiras dos alunos surdos e realiza a interpretação): Tema velho, passado não. Qual o tema? Você estudou? Você entendeu? Então, qual o problema hoje?

Alunos surdos: (silenciam. Humberto balança os ombros demonstrando que não sabe a resposta.)

Fernando (para a intérprete): O Humberto conseguiu responder o tema do texto?

Fátima (para Humberto) Qual o tema? Professor quer saber.

Humberto (sinalizando para a intérprete): Obesidade.

Fátima: (fala para o professor): Ele falou que é a obesidade.

Fernando (aponta para Sandra): A Sandra conseguiu responder?

Sandra (sinalizando): Obesidade.

Fátima (fala sorrindo): Obesidade.

Fernando (volta-se para os ouvintes): Só obesidade? Ou tem mais alguma coisa?

Aluno ouvinte responde: Diabetes.

Fernando (para a turma): Isso! E formas de controlar o apetite.

Fátima (sinalizando): As pessoas estão obesas. Só isso? Explicar. Pessoa obesa tem problema de saúde? Problema nenhum?

Humberto (sinaliza): O cérebro mandar comer. (esta sentença não é interpretada pela intérprete durante a mediação. Nosso acesso a ela foi pelo transcritor).

Fernando (direcionando à turma): Mas não fica só nisso, tem outras coisas. Os assuntos que são tratados, por exemplo, uma pessoa obesa, ela teve, ela tende a ter problemas de saúde?

Humberto (sinalizando para a intérprete): Não

Alunos ouvintes (falam ao mesmo tempo): Sim.

Fernando: Muitos?

Alunos ouvintes: Sim

Chama-nos a atenção em RD6 o atravessamento da discursividade da mediação em sala de aula, ou seja, a mediação entre o professor-intérprete-alunos surdos-e-alunos ouvintes. No entanto, como o foco da nossa pesquisa são os alunos surdos, nossa discussão está ancorada na tríade que constitui os alunos surdos e sua relação com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula, a saber: professor-intérprete-alunos surdos.

Cabe salientar que, em termos de mediação, é a discursividade da sinalização entre intérprete e alunos surdos que atravessa a instância discursiva da aula. Salientamos que essa discursividade acaba por encerrar certa diferença desses alunos, dado o modo de se estar em sala de aula, quando comparamos com a realidade do aluno Lucas. No caso de Lucas, há o atravessamento reiterado da discursividade da oralização.

O atravessamento discursivo da sinalização, neste recorte discursivo, parece ganhar certo grau de importância, produzindo o efeito de que a Libras não estaria em função tão somente de sanar a deficiência. Porém, cabe salientar que o jogo discursivo que se engendra a partir desse atravessamento discursivo não ganha as decorrências possíveis em termos

pedagógicos. Ao que parece, a mediação por meio da Libras ganha o estatuto de língua de instrução, como veremos nos mo(vi)mentos discursivos que apresentaremos, já que a escola se mantém na projeção imaginária de que a educação inclusiva tem se efetivado.

No primeiro mo(vi)mento discursivo, o professor Fernando inicia sua interlocução com a turma, estabelecendo o modo como a mediação entre ele, a intérprete, alunos surdos e alunos ouvintes ocorreria: “*Eu vou fazer algumas perguntas. Célia, você vai responder para mim, e os meninos aqui (professor aponta para os alunos surdos), vão responder para a intérprete*”. Em termos discursivos, o dizer de Fernando pode engendrar o efeito de sentido de que o espaço de interlocução em sala de aula será dividido. Isso porque a interlocução dele ocorreria com os alunos ouvintes, enquanto a interlocução com os alunos surdos ficaria a cargo da intérprete, portanto, dois momentos de interlocução. Parece haver aí a significação da intérprete não como mediadora, mas a professora em si dos alunos surdos, de modo a silenciar o seu lugar de professor desses.

Em termos de tomada de posição que esse mo(vi)mento discursivo deixa entrever, é possível construirmos o efeito de sentido de que o dizer do professor parece se sustentar a partir do pré-construído de que caberia à intérprete a responsabilidade pela interlocução com os alunos surdos. Desse modo, são dizeres já produzidos sobre o processo de mediação dos alunos surdos na sala de aula regular que retornam ancorados em uma rede de memória e se (re)atualizam nos dizeres do professor.

Nesse sentido, a partir do dizer de Fernando, parece-nos ser possível construirmos o efeito de sentido de que essa discursividade evidencia certo silenciamento da Libras como língua que falta a ele. Desse modo, a relação dos alunos surdos com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula estaria a cargo da intérprete. A título de sustentação, vejamos um trecho da entrevista realizada com Fernando que ancora o efeito de sentido que mencionamos: “[...] *o processo de ensino, ele é eficiente, porque existe o intérprete. [...] essa prática de leitura, ela fica um pouco defasada pelo fato do professor, ele não sabe fazer o uso correto desse tipo de linguagem.*”

Outro ponto a ser considerado em RD6, é o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas que continua constituindo a relação entre o professor, a intérprete e os alunos na instância discursiva da aula. Entretanto, diferentemente do modo como ocorreu nos recortes analisados com o aluno Lucas, a tomada de posição do professor Fernando e da intérprete Fátima parecem manifestar-se de forma diferente nesse recorte discursivo. Isso porque professor e intérprete não produzem as respostas para as suas próprias perguntas; eles

aguardam a elaboração das respostas pelos alunos surdos e ouvintes, como mostraremos a seguir.

No segundo mo(vi)mento, o professor Fernando inicia a interpretação oral do texto com os alunos ouvintes a partir da formulação do seguinte questionamento: “*Qual o tema?*” Aluna ouvinte: “*Fala da obesidade, fala também da leptina, dos hormônios*”. Simultaneamente à elaboração da resposta pela aluna ouvinte, Fátima, sinalizando, direciona os seguintes questionamentos aos alunos surdos: “*Tema velho, passado não. Qual o tema? Você estudou? Você entendeu? Então, qual o problema hoje?*”.

Diante dos questionamentos, Humberto e Sandra silenciam-se. Após alguns segundos, Humberto se inscreve no mo(vi)mento de balançar os ombros para salientar que ele não sabe a resposta. Uma vez mais, podemos perceber que onde a relação com a língua falha o corpo ganha estatuto de presença; é a discursividade do corpo a partir dos processos de significação, que ganham lugar na inscrição de sentidos, conforme temos considerado neste trabalho.

Nesse primeiro momento de interlocução com os alunos, o professor busca uma reversibilidade deles acerca do assunto global do texto. Contudo, conforme dá a perceber no RD6, dada a interpretação de Fátima, Humberto convoca o corpo para expressar a não compreensão dele acerca do questionamento produzido pelo professor.

Considerando o que vimos discutindo, é possível salientar que todo jogo de interlocução é afetado pelo jogo de imagens discursivas que os sujeitos constroem de si, do outro e do assunto do qual se fala. Portanto, a partir do questionamento “Qual o tema?”, o professor parece afetado pela ilusão de que o que ele diz produz sentido para os alunos. Contudo, dada a nossa perspectiva teórica, embora a ilusão da transparência na linguagem seja necessária para que o sujeito produza seu discurso, a linguagem é opaca, não transparente. Em outras palavras, ao sujeito não é dada a garantia de que o que ele diz irá produzir, no seu interlocutor, o sentido projetado, uma vez que cada sujeito possui uma constituição sócio-histórica ideológica.

Dando continuidade ao jogo interlocutivo de sala de aula, no terceiro mo(vi)mento discursivo, o professor Fernando volta o foco da aula para os alunos surdos, Humberto e Sandra. Desta vez, para questionar à intérprete sobre a compreensão de Humberto, dada a demanda do seu primeiro questionamento. Ela, buscando a reversibilidade de Humberto, rediz o questionamento do professor: “*Qual o tema? O professor quer saber*”. Humberto, por meio do atravessamento da discursividade da sinalização, produz o seguinte dizer “obesidade”.

A partir da resposta formulada por Humberto, o professor, também, busca saber a compreensão de Sandra. Esta, por sua vez, pela via da repetição, produz a mesma resposta, ou seja, obesidade. Percebam que, ao realizar a interpretação da resposta sinalizada por Sandra, a

intérprete sorri. Essa tomada de posição deixa entrever, em termos discursivos, que a intérprete parece ancorar-se nos dizeres produzidos por ela durante a realização da entrevista; ocasião em que, ao historicizar sobre a relação da aluna com os saberes postos em jogo em sala de aula, ela produz o seguinte dizer: “[...] no caso da Sandra, ela ainda é muito assim, restrita. Elaaaa. Ela mantém muito ainda a prática da cópia. Ela tem muita dificuldade de emitir opinião própria, [...].”

Conforme vimos considerando, tem sido recorrente, em nossas análises, o atravessamento da discursividade da repetição empírica na instância discursiva da aula. Sendo assim, no terceiro mo(vi)mento de reversibilidade, podemos perceber evidências desse atravessamento, no momento pontual em que Sandra é questionada sobre o tema do texto e o fato de ela produzir a mesma resposta elaborada por Humberto. Cabe ressaltar que Sandra permaneceu em silêncio em grande parte das aulas que observamos e gravamos na sala regular. Enquanto a intérprete trabalhava com Humberto, ora Sandra realizava alguma cópia do quadro, ora permanecia em silêncio. Sua interlocução com a intérprete ocorreu poucas vezes, e, quando ocorria, era pela repetição do que seu colega sinalizava, ou ela repetia os sinais elaborados pela intérprete. Por esse viés, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que a repetição acaba sendo um modo de inscrição de Sandra na aula.

Por um lado, o dizer produzido por Fátima pode fazer trabalhar o sentido de que ela parece estar afetada pelos efeitos de uma rede de memória sobre a educação de surdos que se (re)atualiza em seu dizer de que Sandra é uma aluna “restrita” e incapaz de manifestar sua opinião. Além disso, a ocorrência do advérbio de intensidade “muito” no dizer dela deixa flagrar uma tomada de posição que produz uma certa valoração das dificuldades apresentadas por Sandra.

Por outro lado, conforme salientamos no capítulo metodológico, se buscarmos na história de constituição de Sandra e sua relação com a Libras e com a Língua Portuguesa, veremos que ela iniciou tardiamente o processo de constituição nessas línguas. A esse respeito, dadas as nossas considerações em seção específica, os estudos inscritos na área de aquisição de linguagem ponderam que essa aquisição tardia pode contribuir, para que o aluno surdo tenha dificuldades de se posicionar e de se argumentar em ambas as línguas.

No fluxo da aula, a partir das respostas elaboradas por Humberto e repetida por Sandra, o professor Fernando volta-se para os alunos ouvintes e, no mo(vi)mento de dar continuidade ao jogo interlocutivo, questiona: “*Só obesidade? Ou tem mais alguma coisa?*”. Em termos discursivos, podemos trabalhar o efeito de sentido de que, a partir do segundo bloco de questionamentos, o professor Fernando deixa entrever certa insatisfação diante das respostas

produzidas pelos alunos surdos e, também pelos alunos ouvintes. Isso porque, a natureza dos questionamentos produzidos por ele indicia que as respostas elaboradas até aquele ponto ainda não correspondem às projeções de respostas imaginadas.

Contudo, não foi possível perceber nenhum mo(vi)mento discursivo dele com os alunos surdos, no sentido de redizer a pergunta em outros termos. Pelo contrário, ele volta o foco da aula para os alunos ouvintes, buscando a reversibilidade deles a partir do novo bloco de questionamentos. Desse modo, o pré-construído de que Humberto e Sandra são incapazes, parece ganhar acentuação, a partir da não decorrência para as respostas deles. Sendo assim, podemos dizer que há a constituição de um silenciamento neste ponto da aula. Desse modo, são dizeres já produzidos sobre eles e sua relação com a surdez que retornam apoiados por uma rede de memória que sustenta a tomada de posição do professor.

Nessa perspectiva, o mo(vi)mento de o professor mudar o foco da aula para os alunos ouvintes e de não dar decorrência para as respostas dos alunos surdos pode ser lido por nós, como um efeito de silenciamento. A tomada de posição em jogo parece evidenciar uma projeção de imagens que o professor faz dos alunos surdos como aqueles que não conseguem responder porque são surdos.

No fluxo interlocutivo da aula, Fátima, no mo(vi)mento de interpretação, dado o questionamento elaborado pelo professor, busca uma reversibilidade dos alunos surdos, a partir do seguinte questionamento: “As pessoas estão obesas. Só isso? Explicar. Pessoa obesa tem problema de saúde? Problema nenhum?”. Como resposta, Humberto produz o seguinte dizer: “*O cérebro mandar comer*”. Conforme percebemos, a partir de RD6, a resposta de Humberto não foi interpretada por Fátima. Tivemos acesso a ela pelo transcritor que realizou as transcrições das aulas.

Diante do que vimos considerando, é possível construirmos o efeito de sentido de que o silenciamento produzido por Fátima evidencia o apagamento do mo(vi)mento interlocutivo de Humberto na sua condição de aluno na instância discursiva da aula. É a voz de Humberto que está sendo silenciada na aula. Conforme podemos perceber, a resposta formulada por Humberto provoca um desencaixe diante dos questionamentos produzidos por Fátima. Logo, em termos do que a tomada de posição dela deixa entrever, é possível trabalharmos com o efeito de sentido de que o atravessamento da discursividade da incapacidade do surdo continua se marcando em suas enunciações.

Neste ponto, cabe retomarmos as nossas considerações acerca das questões do silêncio a partir das teorizações propostas por Orlandi (2009) para mostrar que o silêncio que tem atravessado as discursividades na instância discursiva da aula constitui o que a referida autora

nomeia de uma política do silêncio. Isso porque, conforme vimos considerando a partir dos recortes discursivos anteriores, as formulações tanto dos professores quanto dos intérpretes acabam por silenciar aquelas produzidas pelos alunos surdos. Como apontamos, as formulações daqueles inscrevem-se em discursividades que significam, de modo prevalente, os alunos como incapazes.

Nesse último momento pontual de interlocução, por exemplo, o fato de Humberto ser silenciado, na instância discursiva da aula, evidencia o modo de ele e de Fátima estarem na sala de aula. Da parte de Fátima, é possível trabalhar o efeito de sentido de que as não decorrências para a resposta produzida por Humberto deixa flagrar uma tomada de posição dela em relação à sua trajetória de filiação sobre a educação inclusiva. Nesse caso, o que está silenciado aí é o modo como o aluno surdo é significado na sala de aula: aquele que porta uma patologia, portanto, alguém que não consegue produzir sentidos com os saberes postos em jogo na sala de aula, portanto, o silêncio constitutivo.

Da parte de Humberto, o modo de ele estar na sala de aula é marcado pelo silenciamento local. Isso porque o fato de ele não ter sua formulação interpretada e, em muitos casos, não acolhida produz evidências de que ele teve o seu discurso silenciado, ainda que velada; por isso, ocorre o que nomeamos de apagamento da sua condição de aluno.

Nessa perspectiva, a presença significativa do silêncio nos recortes discursivos analisados remete-nos a uma política do silenciamento, mas que, também, é fundante de sentidos não ditos pelos envolvidos no jogo interlocutivo da sala de aula. Os silêncios significam por si, evidenciando a incompletude da linguagem, com suas falhas e faltas. Dessa forma, com o silenciamento de decorrências, no caso do RD6, não se abrem possibilidades para outros tipos de filiação de sentidos para a situação de educação inclusiva. Dito de outra forma, não se abre a possibilidade de que o aluno surdo se constitua como aluno na sua diferença, na sala de aula.

Chama-nos a atenção, ainda em RD6, a formulação elaborada por Humberto, em resposta ao questionamento do professor: “[U]ma pessoa obesa, ela tende a ter problemas de saúde?”. Como resposta, os alunos ouvintes respondem “sim” e, simultaneamente a eles, Humberto responde que “não”. A resposta elaborada por Humberto parece produzir um desencaixe na construção de sentido, pois, dada a natureza da pergunta, era esperada uma resposta positiva. A partir do dizer de Humberto, é possível construir o efeito de sentido de que ele não compreendeu a natureza da pergunta ou ele não possui o manejo com a Libras e com a Língua Portuguesa, que sustente uma produção de sentido sobre as consequências da obesidade nas pessoas.

Diante do “não” produzido por Humberto, percebemos que o professor não produziu decorrências para o dizer dele. Sendo assim, perguntamo-nos: Que elementos da memória discursiva atravessam e constituem a produção desse silenciamento? Vejamos algumas possibilidades de construção de efeitos de sentido que podem ancorar o silenciamento do professor e, por sua vez, o efeito de apagamento de Humberto em sua condição de aluno surdo. Esse apagamento se constitui porque ele não possui repertório linguístico capaz de fomentar uma resposta condizente com a temática da aula. Esse apagamento se estabelece, porque o mo(vi)mento de interlocução com Humberto, no sentido de se tensionar a aula, é sempre adiado. Esse apagamento ocorre porque o professor não se vê com condições linguísticas para assumir o lugar discursivo de professor imerso à situação de educação inclusiva e, em razão disso, para estabelecer uma interlocução com Humberto.

Tomemos, a seguir, o recorte discursivo 7, que retrata um momento pontual de interlocução em que Sandra é interpelada ao entrar no jogo discursivo ainda na mesma aula:

RD7

Humberto (sinalizando): Dói pra fazer xixi. Tem problema urinário.

Fernando Então, óh, dentre ... **(voltando-se para a turma, mas é interrompido pela intérprete).**

Fátima (continua a interpretação da sinalização de Humberto): Óh, pra dormir, falta oxigênio, as vezes pra dormir.

Fátima: (aponta para Sandra, mas ela silencia).

Fernando (para a intérprete e Humberto): Problema respiratório. Aí, Fátima, teve acidentes cerebrais relacionados à obesidade, que mais?

Humberto (sinalizando): Problema de coração.

Fátima (sinalizando e oralizando as respostas de Humberto): Coração palpita, estoura também. Problema. Isso mesmo!

Fernando (para a turma): Alguns tipos de câncer, doenças cardíacas. Que mais?

Alunos ouvintes: diabetes, pressão alta.

Fátima: (enquanto o professor interage com os alunos ouvintes, Fátima sinaliza para Sandra o questionamento elaborado pelo professor sobre os problemas de saúde que a pessoa obesa pode adquirir).

Sandra: (sinalizando: despertar, acordar).

Fátima (sinalizando para Sandra): Ah! É difícil. Esquece. E aí? O que mais? Doença, qual?

Sandra: (sinalizando, repete o sinal de despertar, acordar).

Fátima: (sinaliza). Cabeça estourando.

Sandra: (concorda com a cabeça)

Fátima (sinalizando): Coração estoura.

Sandra: (sinalizando, repete o que Fátima enunciou)

Em RD7, chama-nos a atenção o modo como Sandra formula a sua interlocução com Fátima na instância discursiva da aula. Em consonância com a análise dos recortes discursivos anteriores, salientamos que a participação dela nas aulas observadas mostra-se em menor proporção, se compararmos com a dos outros alunos surdos. A esse respeito, poderíamos nos perguntar: Por que a participação de Sandra no jogo discursivo da aula é menor?

Deixaremos o nosso questionamento em suspenso para fazermos alusão a outros aspectos da materialidade apresentada por meio de RD7.

É possível percebermos, no primeiro mo(vi)mento de formulação, que o professor Fernando continua a sua interlocução com Humberto, tendo Fátima como mediadora. Contudo, no momento em que Humberto continua produzindo as suas formulações acerca das doenças causadas pela obesidade, Fernando tenta retomar o foco da aula com os alunos ouvintes. No entanto, ele é interrompido por Fátima, pois esta continua a interpretação das formulações de Humberto. Vejamos: “Humberto: Dói pra fazer xixi. Tem problema urinário”. Fernando: “Então, óh, dentre ... (voltando-se para a turma, mas é interrompido pela intérprete): “Óh, pra dormir, falta oxigênio, às vezes pra dormir.

A tomada de posição que esse mo(vi)mento de formulação deixa entrever acentua o efeito de silenciamento de Humberto em sua condição de aluno surdo. Para tanto, podemos fundamentar esse efeito de apagamento, considerando o desencaixe das respostas elaboradas por ele, a partir do questionamento endereçado pelo professor Fernando. Salientamos que a tomada de posição do professor não abre esse momento da aula a outros pontos de filiação de sentido caros e centrais à educação inclusiva, como, por exemplo, promover decorrências para a ausência e/ou a presença de formulações dos alunos surdos. É possível construir, também, o efeito de sentido de que o silenciamento do professor Fernando faz trabalhar o sentido de que o atravessamento da incapacidade do surdo continua se marcando em suas formulações, conforme já discutimos nos recortes anteriores.

Se observarmos a última formulação elaborada por Humberto, nesse recorte discursivo, vemos que a resposta dele parece produzir o sentido de encaixe, se pensarmos no questionamento elaborado por Fernando. Isso porque os problemas respiratórios são considerados, pelo discurso da medicina, como uma possibilidade de doença causada pela obesidade.

Nesse sentido, a partir da formulação de Humberto, parece-nos ser possível trabalharmos o efeito de sentido de que essa formulação evidencia a inscrição dele de um outro modo no jogo discursivo da aula: aquele que está produzindo sentidos a partir da temática do texto. Portanto, alguém merecedor de atenção e de decorrência para suas demandas. Cabe destacar que o que vinha acontecendo, na instância discursiva da aula, era o silenciamento de Humberto, na sua condição de aluno surdo.

Desse modo, o fato de a intérprete interromper o professor, evidenciando uma outra tomada de posição, faz trabalhar o efeito de sentido de que a resposta produzida por Humberto indicia um enlaçamento dele para com os saberes postos em jogo na instância discursiva da

aula. Vejamos o trecho do recorte discursivo que fundamenta nossas considerações: “Fernando: Problema respiratório. Aí, Fátima, teve acidentes cerebrais relacionados à obesidade, que mais?”. “Humberto: Problema de coração”. “Fátima: Coração palpita, estoura também. Problema. Isso mesmo!”

A partir desse mo(vi)mento de formulação, parece-nos ser possível construir o efeito de sentido de que, ainda que de modo pontual, a relação entre Humberto, intérprete e professor ganhou uma acentuação discursiva. Ao invés de ocorrer a produção de dispersão de sentidos, como vinha ocorrendo na instância discursiva da aula, esse momento aponta para o efeito de unidade de sentido. Há a produção de saberes em torno da temática da aula, considerando que a intérprete e o professor produzem decorrências para as formulações de Humberto. Assim, ao invés de continuar ocorrendo o silenciamento de sua condição de aluno surdo, há o efeito de sua constituição no processo de leitura-interpretação.

Nessa perspectiva, podemos trabalhar o sentido de que há o atravessamento da discursividade da repetição histórica nesse momento pontual de interlocução, pois nos parece que as respostas formuladas por Humberto constituem uma possibilidade de deslocamento de produção do sentido, inscrevendo-o no nível da constituição dos sentidos. Em outras palavras, as formulações de Humberto foram elaboradas a partir de associações de sentido que ele fez a partir do seu saber discursivo com outros textos por uma rede de memória, e as formulações dele são passíveis de serem interpretadas.

De nossa perspectiva teórica, podemos ainda abordar esse momento específico da aula, recorrendo à perspectiva de discurso como estrutura e acontecimento. Se partirmos da ideia de que Humberto produz uma formulação (“linearidade do dizer”) passível de ser inscrita no plano da constituição dos sentidos, o que engendra a acentuação da relação discursiva entre eles, podemos considerar esse momento pontual da aula como acontecimento discursivo. Há, conforme temos analisado, a prevalência de momentos de silenciamento de formulações produzidas por ele, uma vez que não se estabelece, no contínuo da aula, decorrências para essas formulações.

No fluxo do jogo de interlocução, podemos perceber que, novamente, o atravessamento da discursividade do corpo se presentifica na instância da aula. É a partir do processo de significação “apontar” para Sandra que Fátima convida-a para, também, entrar no jogo discursivo da aula, e, assim, produzir as respostas para o questionamento do professor. No entanto, conforme podemos perceber neste momento de interlocução, não houve nenhum mo(vi)mento de formulação da aluna, no sentido de seu engajamento na atividade proposta pelo professor.

O silenciamento produzido por Sandra deixa flagrar, em termos de efeitos de sentido, que ela se silencia porque, possivelmente, não foi capturada por discursividades que constituem e atravessam a aula. Além desse fato, conforme nossas considerações no capítulo metodológico, o silenciamento de Sandra parece marcar a sua não inscrição nas línguas em operação na instância discursiva da aula, isto é, na Libras e também na Língua Portuguesa. Discursivamente, esse silenciamento deixa flagrar uma tomada de posição que pode estar ancorada no pré-construído que concebe a surdez como patologia, e o surdo, como incapaz. Portanto, alguém que precisa ser tratado.

Esse pré-construído ancora-se em saberes circunscritos à memória discursiva e, conforme salientamos no capítulo I desta tese, são enunciações já produzidas e institucionalizadas sobre a surdez e sobre o surdo durante a maior parte da história da educação dos surdos. Em decorrência, esses dizeres retornam ancorados em uma rede de memória e não cessam de sustentar os sentidos constituídos na interlocução do professor e da intérprete com Sandra. A título de sustentação do que vimos considerando até este ponto, consideremos, novamente, um trecho da entrevista que realizamos com Fátima em que ela relata a relação de Sandra com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula: *“A Sandra, ela não consegue, ela não consegue escreveer... pouquíssimas coisas sozinha. Só, as vezes palavras soltas Árvore. Assim, a gente quase que sabe até as palavras que ela conhece” [...]*.

Considerando essa formulação de Fátima, durante a entrevista, percebemos o modo como Sandra é significada em sua condição de aluna surda. A ocorrência reiterada do advérbio de negação “não”, incidindo sobre o verbo “conseguir”, lineariza a discursividade de incapacidade sobre Sandra. No contínuo da formulação, a ocorrência do pronome indefinido “pouquíssimas”, na sua relação com o substantivo feminino “coisas” e coocorrendo com o adjetivo “sozinha”, acentua essa discursividade. A formulação de Fátima tematiza a discursividade de que a relação de Sandra seria frágil em termos de repertório linguístico. Sandra não produziria a integração das palavras no eixo da sintagmatização da língua, de modo a construir frases. A formulação em questão tematiza, ainda, o fato de que o repertório linguístico de Sandra é reduzido, a ponto de Fátima já saber as palavras conhecidas por Sandra. Essa formulação segue produzindo efeitos na relação da intérprete com a aluna surda Sandra.

No segundo mo(vi)mento de interlocução, o professor reporta-se aos alunos ouvintes, dando sequência à atividade de interpretação oral do texto, por meio de questionamentos. Ele lança à turma a seguinte afirmação e questionamento: *“Alguns tipos de câncer. Doenças cardíacas. Que mais?”*. Alunos ouvintes; “Diabetes, pressão alta.” Como podemos perceber,

o professor continua buscando uma interlocução com os alunos ouvintes acerca do tópico “doenças que podem ser causadas pela obesidade”.

Neste momento pontual, Fátima busca, novamente, a reversibilidade de Sandra acerca da compreensão sobre a demanda do professor. Para tanto, por meio da sinalização, Fátima interpreta a formulação elaborada por Sandra, que consiste em um desencaixe em relação à possibilidade de construção de sentido que o questionamento do professor deixa entrever. Diante da resposta elaborada por Sandra, Fátima produz o seguinte dizer: “*É difícil! Esquece. E aí? O que mais? Doença qual?*”. Em termos de tomada de posição que a formulação de Fátima deixa flagrar, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que Fátima parece justificar a dificuldade de Sandra em produzir sentidos frente ao questionamento elaborado pelo professor. Por isso, ela rediz o questionamento. Contudo, Sandra repete o sinal de “despertar”, acordar”, novamente.

Cabe salientar que o desencaixe na construção dos sentidos nos faz pensar na formulação de Fátima, ao referir-se à Sandra como uma pessoa que conhece apenas palavras soltas. Nós acrescentaríamos que ela conhece palavras soltas e que, portanto, não sabe em que condições de produção devem ser empregadas.

No fluxo de interlocução, Fátima produz um sinal que expressa uma explosão. Em seguida, ela sinaliza o seguinte dizer: “*coração estoura*”. Sandra, no mo(vi)mento de repetição empírica, também, sinaliza o mesmo dizer, ou seja, ela produz o que Orlandi (1998) nomeia de “efeito papagaio”, uma vez que ela repete exatamente o que foi sinalizado pela intérprete sem saber o que está repetindo. Por isso, Sandra esquece, conforme salienta a interprete, pois o que ela diz não lhe faz sentido. A esse respeito, podemos trabalhar o efeito de sentido de que, ao repetir, Sandra permanece no nível do intradiscorso, da formulação. Nessa perspectiva, ela não consegue inscrever seu discurso na história, e, portanto, não produz sentido e não é passível de ser interpretado.

Por outro, há também a possibilidade de o sujeito permanecer no nível da formulação, ou seja, no nível do intradiscorso e, desse modo, ele não consegue inscrever seu discurso na história, portanto, seu dizer não flui.

Conforme podemos notar, assim como ocorreu com Humberto, é a discursividade da sinalização que atravessa a instância discursiva da aula, também, com Sandra. Contudo, dadas as respostas produzidas por Sandra, podemos construir o efeito de sentido de que ela parece não possuir uma inscrição na Libras, de modo a ser capaz de sustentar seu discurso na aula de interpretação oral do texto. Além disso, ela parece não possuir um repertório linguístico, a partir do qual possa produzir sentidos naquilo que é tematizado na aula de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, o modo de Sandra estar em sala de aula, em uma situação regular dita de inclusão, ancora-se na repetição. Nesse ponto, um questionamento se impõe: Esse modo de estar em sala se ancora em quais condições de produção material de Sandra como aluna surda? A nosso ver, Sandra não foi enlaçada pela intérprete no jogo discursivo da sala de aula, de modo a poder sustentar as suas formulações para que algum tipo de produção de sentido se dê. Isso porque, diante da relação frágil de Sandra com o repertório linguístico em Língua Portuguesa e com a Libras, sendo esta a língua de mediação, a intérprete a significa pela discursividade de incapacidade.

Por esse viés, aventamos dizer que houve o que Bertoldo (2016) teorizou como aula na condição de (não) acontecimento, ou seja, uma aula em que os saberes em jogo não se reverterem a favor do aluno. Nesse sentido, a partir do que vimos considerando, aventamos dizer que a aula não se reverteu em favor de Sandra. Isso porque não houve possibilidade de seu engajamento, pela via de um laço, capaz de sustentar o jogo discursivo na sala de aula. Em termos de lugar discursivo, parece-nos que Sandra não conseguiu estabelecer uma relação pedagógica capaz de produzir efeitos de sentidos com os saberes postos em jogo na sala de aula.

Cabe destacar que a possibilidade de uma aula resultar como acontecimento, conforme ponderou Bertoldo (2016, p.523), ocorre “na relação entre o professor, o aluno e o material didático”; acrescentaríamos o intérprete no caso de nossa pesquisa. Como podemos notar, é preciso que haja o engajamento da tríade para a possibilidade de que algum saber se estabeleça. No entanto, ainda que a intérprete tenha despendido esforços no sentido de enlaçar Sandra, esta não entra no jogo, a não ser pela via da repetição empírica, logo, a aula não acontece.

4.4 AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITA) COM O ALUNO HUMBERTO NA SALA REGULAR

O professor Fernando inicia a aula de Língua Portuguesa para a turma do 8º ano, salientando que, naquela aula, eles trabalhariam o eixo de produção textual. Para tanto, Fernando pondera que a produção textual dos alunos terá, como parâmetro, o texto de divulgação científica discutido por eles na semana anterior, cuja temática foi a “obesidade”. O professor salienta, ainda, que o tema do texto é “A obesidade e suas consequências”. Cabe salientar que a aula anterior ocorreu no dia 03/11/2016. Já esta aula em foco ocorreu no dia 09/11/2016.

Enquanto o professor endereça-se oralmente à turma, ele anota algumas orientações para a realização da produção textual. No quadro, ele escreve as seguintes perguntas: a) para quem? crianças e adolescentes; b) explicar o que é obesidade e em que ela consiste? c) em que situação uma pessoa é considerada obesa? d) explicar também que consequências a obesidade traz para a pessoa que se torna obesa? Doenças? Morte? O que a obesidade traz? Ele anota, também, as seguintes considerações: e) falar da relação entre a obesidade e o tipo de alimentação; f) falar sobre a vida sedentária e a obesidade; g) falar sobre tudo o que está relacionado com a obesidade.

Dando continuidade às orientações para a escrita do texto, o professor Fernando explica aos alunos sobre a construção dos parágrafos. Nesse sentido, ele esclarece sobre o modo como os alunos devem estruturar cada parágrafo. Segundo ele, inicialmente, os alunos devem apresentar o tema do texto no primeiro parágrafo; os alunos devem discorrer sobre as causas e as consequências da obesidade, no segundo parágrafo. Fernando explicou, ainda, a necessidade de os alunos discorrerem sobre possíveis caminhos para reverter a situação da obesidade em outro parágrafo.

Prosseguindo com as suas orientações, Fernando explicou, também, sobre a quantidade de linhas que os textos deveriam conter: 30 linhas. Fernando enfatizou que os textos não podem conter menos do que 25 linhas. Cabe destacar que, na medida em que o professor conduz as orientações para os alunos ouvintes, a intérprete Fátima realiza a interpretação das informações para os alunos surdos, Humberto e Sandra.

Dado o modo como Fernando orienta seus alunos sobre a estrutura do texto, cabe destacar que a sua tomada de posição sobre o ensino de escrita pauta-se em uma discursividade que associa a produção de um parágrafo ou mais para cada tópico discursivo do texto. Sendo assim, o texto como um todo seria fruto da fragmentação de parágrafos, os quais, na esteira dessa discursividade, devem ser redigidos pontualmente e, depois, justapostos. Nessa medida, torna-se pertinente responder às questões e aos apontamentos topicalizados pelo professor. A prática pedagógica do professor em questão prioriza muito mais a estruturação textual que o processo de leitura em si.

No fluxo interlocutivo da aula, Fernando solicita o início da produção textual pelos alunos. Nesse ponto, uma aluna ouvinte reclama da produção e pergunta ao professor Fernando o que ela deveria colocar no primeiro parágrafo do texto. O professor, então, rediz a orientação para essa aluna.

Nesse momento da aula, a intérprete Fátima senta-se ao lado de Humberto para auxiliá-lo, e Sandra copia do quadro, as orientações para a elaboração do texto. Dada a necessidade de

atenção individual, nesse momento de interlocução, Fátima volta-se para Sandra e pondera que, naquele primeiro momento, ela ajudaria Humberto, e que, posteriormente, ela ajudaria Sandra. Cabe ressaltar que, considerando os dias de observação de aulas nessa turma, conforme descrito no capítulo metodológico deste trabalho, não observamos o acompanhamento de Fátima em relação à Sandra, no que diz respeito às atividades de escrita na sala de aula regular.

Cabe destacar que, conforme foi mencionado por Fátima e por Fernando durante a realização da entrevista, os dois alunos surdos, Humberto e Sandra, não são alfabetizados em Língua Portuguesa. Ainda segundo o professor e a intérprete, esses alunos conhecem apenas algumas palavras de escrita simples. Trata-se de palavras constituídas por fonemas diferentes, não apresentando certa dificuldade para a identificação das palavras. É diferente do caso de palavras que dependem exclusivamente de um só fonema para se ter a distinção de seu significado, como por exemplo: “mala”, “bala”, dentre outras. Nessa perspectiva, a produção escrita parece se configurar como um desafio para Humberto e Sandra.

No jogo interlocutivo da aula, Fátima senta-se de frente para Humberto, pega uma folha e o lápis para iniciar a escrita da produção. Fátima torna-se escriba para Humberto durante a produção textual que ele deveria elaborar. No processo de elaboração, Fátima conduzia as questões e as discussões com Humberto por meio da Libras. E, conforme Humberto formulava as informações, Fátima era quem as registrava. Segundo ponderou Fátima, caberia a Humberto a reescrita do texto em casa. Essa ponderação evidencia a tomada de posição de Fátima sobre a sua concepção de escrita e de reescrita, o que nos permite pensar na incidência constante da perspectiva da repetição formal e empírica na prática de leitura, de escrita e de reescrita.

Salientamos que, durante o tempo em que observamos e gravamos as aulas, não foi possível perceber a apresentação de nenhum texto concluído por Humberto. Por isso, não tivemos acesso a eles. Desse modo, nosso acesso ficou restrito às transcrições das interlocuções entre Humberto e Fátima durante a realização da produção textual. Vejamos, a partir do recorte discursivo 8, o jogo de formulação entre Fátima e Humberto:

RD8

Fátima: Nome? Qual? (Qual é o nome?)

Humberto: Tema? (O tema?)

Fátima: Isso!

Humberto: Obesidade, magro precisa. (Os obesos precisam emagrecer)

Fátima (escreve por algum tempo. Depois pergunta): Pode?

Humberto: Obesidade, como comer. (Como os obesos precisam se alimentar).

Fátima: Pode analisar as pessoas magras como? Tema ler. O que explicar? (Como as pessoas podem emagrecer? Leia o tema. O que podemos explicar sobre ele?)

Humberto: Não sei. Obesidade doença. (Não sei. A obesidade é uma doença.)

Fátima: Lembra, explicou o parágrafo aqui, o quê? O que obesidade? O que? (Lembra o que explicou o parágrafo? O que é a obesidade?)

Humberto: Doença. (Uma doença)

Fátima (escreve por algum tempo): Pessoa fica doente. **O que mais? A pessoa obesa fica doente. O que mais?**

Humberto: Pode comer salgado. Saúde ruim. Todo dia sanduíche saúde não. (Elas comem salgados, mas se comerem sanduíche diariamente, ai ficarão com a saúde prejudicada.)

Fátima (escreve por algum tempo): Depois diz sinalizando à Sandra para ela pensar sobre o que ela quer escrever).

Fátima: Se todo dia pessoa come sanduíche fica doente? (Se comer sanduíche diariamente, ficará doente, é isso?)

Humberto: Doente todo dia sanduíche. (Isso! Ficarà doente se comer sanduíches diariamente).

Considerando o recorte discursivo 8, cabe destacar que, pelo motivo de Humberto relacionar-se somente por meio da Libras, a transcrição foi realizada em Libras e, também, em Língua Portuguesa. Fazemos uso, em nossa análise, da transcrição em Libras. Contudo, a transcrição realizada em Língua Portuguesa, que no recorte discursivo aparece entre parênteses, será utilizada, caso haja algum desencaixe entre as duas transcrições que possa comprometer o teor da análise.

A discursividade da sinalização continua atravessando o jogo interlocutivo entre Fátima e Humberto na instância da aula. Conforme vimos mostrando, a partir de RD6, esse atravessamento parece acentuar certo status de relevância no jogo de interlocução, já que a ausência/falta da Libras parece ser um elemento dificultador no processo de mediação por impossibilitar uma reversibilidade entre os envolvidos no espaço de sala de aula inclusiva. Desse modo, há um outro tipo de relação entre os envolvidos na instância da aula, pois, se com Lucas, a relação era marcada pela ausência da Libras, agora, com Humberto, ela se marca é pela presença. Nesse ponto, consideramos relevante analisar se os efeitos dessa relação afetam ou não a relação de Humberto com as práticas de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, levantamos o seguinte questionamento: Tendo a Libras como língua de mediação, é possível perceber algum tipo de relação outra de Humberto com os saberes postos em jogo na sala de aula, de modo a afetar as suas práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa? Por ora, deixamos esse questionamento em suspenso para fazermos alusão a outros aspectos da materialidade que é apresentada em RD 8.

No primeiro movimento interlocutivo, podemos observar que Fátima inicia a produção do texto com Humberto a partir do atravessamento da discursividade da formulação de perguntas. Consideremos o primeiro questionamento: *Fátima: Nome? Qual? Humberto: Tema? Fátima: Isso!. Humberto: Obesidade, magro precisa.*

Ainda sobre o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas na instância da aula, parece-nos que a repetição dessas formulações, em RD8, concerne a uma certa tomada de posição de Fátima. Com essas formulações, ela deixa entrever um modo possível de inscrição de Humberto no jogo discursivo com a escrita em sala de aula.

No segundo mo(vi)mento de RD8, Fátima prossegue com a sua interlocução com Humberto, buscando criar condições de identificação dele com a prática de escrita sobre a “obesidade”. É, por meio da formulação de perguntas sinalizadas, que Fátima evidencia a sua tomada de posição. Nesse ponto, parece ser possível afirmar que se constitui uma inscrição dele na prática em questão, tendo em vista as formulações que ele produz. Contudo, como abordaremos no próximo parágrafo, essa inscrição é marcada pela repetição empírica e formal (ORLANDI, 1998, 2007). Cabe enfatizar que a transcrição desta interlocução é realizada pela intérprete em uma folha e que, posteriormente, serão copiadas por Humberto.

Dadas as respostas formuladas por Humberto, como demonstra o RD8, há o atravessamento da discursividade da repetição empírica e formal, nos termos de Orlandi (1998, 2007). Isso porque Humberto entra no assunto do texto, mas não consegue produzir uma associação de sentidos que seja capaz de romper com a circularidade das formulações postas em jogo nesse momento da aula. Cabe destacar que é impossível evitar a repetição, já que ela é a condição para a interpretação. No entanto, o sujeito precisa se inscrever no nível do repetível, e essa repetição precisa fazer parte da história.

Desse modo, podemos trabalhar com alguns efeitos de sentido: Humberto permanece nesse mo(vi)mento circular porque ele não possui repertório linguístico em Libras e, também, em Língua Portuguesa, para sustentar suas formulações; Humberto não é inserido em práticas pedagógicas que o significam como capaz de sustentar uma escrita a partir da repetição histórica. Dito de outro modo, seriam práticas pedagógicas que lhe dessem a possibilidade de ele fazer associação de sentidos naquilo que é da ordem de sua constituição de aluno surdo, vindo a escrever um texto autoral.

Nessa perspectiva, parece-nos que há um silenciamento das práticas de leitura e de escrita que podem possibilitar a repetição histórica na instância discursiva da aula. Dizer sobre esse silenciamento significa pensar que não há relações entre o texto com a realidade de Humberto, por exemplo, de modo que ele consiga realizar um trabalho com a língua. A interlocução deles fica no texto por ele mesmo. Com isso, a perspectiva da leitura e da escrita na instância da aula permanece sempre na repetição empírica e formal. Não se enfrenta aquilo que é da repetição histórica.

A esse respeito, parece-nos ser possível dizer que o atravessamento da repetição empírica e formal, em RD8, deixa flagrar, em termos de tomada de posição, um modo de Humberto ser significado na prática de escrita. Em outras palavras, há em operação efeitos do pré-construído que o significa como incapaz nesse processo de prática de escrita. Nessa medida, aventamos dizer que, embora Humberto possua outro tipo de relação com a Libras, conforme já salientamos, as práticas com a leitura e com a escrita parecem não se efetivarem de fato. Conforme percebemos, a partir do jogo de interlocução entre Fátima e Humberto, parece haver aí um pressuposto de que a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa se dá por ela mesma. Contudo, dadas as aulas observadas e os saberes postos em funcionamento a partir das entrevistas, podemos dizer que não há essa pressuposição; o que demandaria um trabalho pedagógico acentuado, para que decorrências outras pudessem se efetivar na relação de Humberto com essas línguas.

Consideremos a seguinte formulação de Fátima: “Lembra, explicou o parágrafo aqui, o quê? O que obesidade? O que?”. A expressão “explicou o parágrafo aqui” parece construir o efeito de sentido de que Humberto possui uma relação com a Língua Portuguesa, de modo a sustentar a leitura e a produção de sentido daquele parágrafo mencionado. Conforme salientado na entrevista pelo professor Fernando e pela intérprete, os alunos surdos, Humberto e Sandra, não conseguem ler e escrever.

A título de fundamentação, consideremos um trecho da entrevista realizada com Fernando em que menciona a relação destes alunos com a leitura e com a escrita em Língua Portuguesa: “*Eles não são alfabetizados em Língua Portuguesa. Então pelo fato de eles não serem alfabetizados pela Língua Portuguesa, ele não consegue ler nem produzir texto sozinho sem a ajuda da intérprete*” (professor Fernando, 10/12/2017).

Além disso, a repetição da formulação de perguntas evidencia, também, que a intérprete continua ancorada no pré-construído que aposta na incapacidade do surdo. A repetição da formulação de perguntas deixa entrever o efeito de sentido de que, pelo fato de Humberto ser surdo, a ele seria necessária a repetição das referidas formulações.

No fluxo interlocutivo da aula, Fátima, buscando dar continuidade à produção escrita, endereça a Humberto o seguinte questionamento: “Pessoa fica doente. O que mais? A pessoa obesa fica doente. O que mais?”. Ele formula, por sua vez, o seguinte dizer como resposta: “Pode comer salgado. Saúde ruim. Todo dia sanduíche saúde não.”

A partir desse mo(vi)mento de formulação de Humberto, parece-nos ser possível trabalhar com o efeito da ocorrência da repetição histórica, já que a formulação de Humberto tematiza outras associações de sentido para o que fora solicitado pela intérprete.

Nesse aspecto, chama-nos a atenção, ainda com base em RD8, a noção de escrita que está subjacente à prática pedagógica que se apresenta no jogo discursivo da aula. Essa noção é marcada, de modo prevalente, pela discursividade da repetição empírica e da repetição formal, não propiciando um exercício de elaboração mais contundente desses alunos com a escrita. Do ponto de vista discursivo, ler é produzir o próprio texto, a partir de associações de sentido naquilo que é da ordem da constituição do sujeito e de suas filiações históricas. Logo, escrever não é apenas repetir estruturas empíricas e formais. Escrever é construir sentidos.

Por fim, cabe salientar, ainda, que a noção de escrita que está subjacente às práticas discursivas na instância da sala de aula parece construir um efeito de silenciamento constitutivo, nos termos de Orlandi (2009). Nesse sentido, a noção de escrita como prática de repetição empírica e formal parece evidenciar a incapacidade de inscrição de Humberto em uma prática de escrita de repetição histórica. Ainda no bojo dessa noção de escrita, podemos trabalhar com a perspectiva de que há o silenciamento de práticas de leitura e de escrita que levem Humberto a uma repetição histórica. Logo, novamente, é o pré-construído da incapacidade do surdo que não cessa de sustentar as práticas discursivas na instância da aula.

Em seguida, apresentamos o quadro-resumo de nossas considerações analíticas em relação às experiências dos alunos Humberto e Sandra na sala de aula regular.

Quadro resumo 2: inter-relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico.

Recorte(s) Discursivo(s) (RD)	Lugar(es) Discursivo(s)	Sequência(s) Discursiva(s) (SD)	Pré-construído(s)	Formação Discursiva/Formações Discursivas (FD)	Tomadas de Posição
RD6	Professor	“Fernando (direcionando à turma): Eu vou fazer algumas perguntas. Célia, você vai responder para mim, e os meninos aqui (professor aponta para os alunos surdos), vão responder para a intérprete”.	A intérprete é responsável pelos alunos surdos.	A surdez como deficiência.	Silenciar a inscrição do professor na Libras.
RD 6	Alunos surdos	“Alunos surdos: (silenciam. Humberto balança os ombros demonstrando que não sabe a resposta.)”	O aluno surdo como incapaz.	A surdez como deficiência.	Silenciar-se diante da demanda das atividades. Mostrar com o corpo a não

					inscrição na atividade.
RD 6	Intérprete	“Humberto (sinaliza): O cérebro mandar comer. (esta sentença não é interpretada pela intérprete durante a mediação. Nosso acesso a ela foi pelo transcritor).”	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Silenciar o movimento de reversibilidade de Humberto. Silenciar o modo de o aluno surdo estar em sala de aula e evidenciar a surdez como patologia. Silenciar decorrências.
RD 6	Aluna surda	“Sandra: obesidade”.	Aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Evidenciar o modo de estar em sala de aula pela via da repetição.
RD 6	Aluno surdo	“Humberto (sinaliza): O cérebro mandar comer. (esta sentença não é interpretada pela intérprete durante a mediação. Nosso acesso a ela foi pelo transcritor).”	Aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Apagar a condição de Humberto, como aluno, surdo, na sala de aula.
RD 7	Professor	“Fernando Então, óh, dentre ... (voltando-se para a turma, mas é interrompido pela intérprete)”.	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Silenciar Humberto em sua condição de aluno. Silenciar decorrência para as formulações de Humberto.
RD 7	Aluno surdo	“Fátima (continua a interpretação da sinalização de Humberto): Óh, pra dormir, falta oxigênio, as vezes pra dormir”.	O aluno surdo como capaz.	A surdez como diferença.	Evidenciar o efeito da constituição de Humberto no processo de leitura- interpretação . (repetição histórica)
RD 7	Intérprete	(Fátima sinaliza para Sandra o questionamento	O aluno surdo como incapaz.	A surdez como	Evidenciar o modo como Sandra é

		<p>produzido/dizer pelo professor sobre os problemas de saúde que a pessoa obesa pode adquirir).</p> <p>Sandra: (sinalizando: despertar, acordar).</p> <p>Fátima (sinalizando para Sandra): Ah! É difícil. Esquece. E ai? O que mais? Doença, qual?</p>		deficiência (patologia).	<p>significada na aula.</p> <p>Evidenciar a fragilidade de repertório linguístico de Sandra.</p>
RD 7	Aluna surda	<p>“Fátima (sinalizando para Sandra): Ah! É difícil. Esquece. E ai? O que mais? Doença, qual?</p> <p>Sandra: (sinalizando, repete o sinal de despertar, acordar).</p> <p>Fátima: (sinaliza). Cabeça estourando.</p> <p>Sandra: (concorda com a cabeça)”.</p>	A aluna como incapaz.	Surdez como deficiência	Mostrar o não engajamento de Sandra na aula, evidenciando a incapacidade de ela sustentar o jogo discursivo na sala de aula.
RD 8	intérprete	<p>Fátima: Pode analisar as pessoas magras como? Tema ler. O que explicar? (Como as pessoas podem emagrecer? Leia o tema. O que podemos explicar sobre ele?)</p>	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Evidenciar, por meio de formulação de perguntas, um modo possível da inscrição de Humberto na aula marcada pela repetição empírica e formal; silenciar a capacidade de inscrição de Humberto

					em uma prática de repetição histórica. Silenciar práticas de leitura e de escrita que possibilitem a repetição histórica.
RD 8	Aluno surdo	“Humberto: Não sei. Obesidade doença. (Não sei. A obesidade é uma doença.) Fátima: Lembra, explicou o parágrafo aqui, o quê? O que obesidade? O que? (Lembra o que explicou o parágrafo? O que é a obesidade? Humberto: Doença. (Uma doença)”.	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência	Entrar no assunto do texto, mas não produzir associação de sentido par romper com a circularidade das formulações em jogo nesse momento da aula.

Fonte: Elaborado pela autora

4.5 AULAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.

As considerações analíticas construídas especificamente para este momento de análise foram delineadas a partir do nosso objetivo de analisar e de problematizar se, nesse outro espaço de aprendizagem, que é o AEE, é possível perceber algum deslocamento do lugar discursivo dos alunos surdos que possa produzir efeitos na relação destes com o saber em Língua Portuguesa. Nesse sentido, julgamos pertinente pensar no modo como as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos são desenvolvidas nesse espaço escolar de dizer. Espaço esse com características e com funções distintas do espaço de sala de aula regular. No AEE, há um cronograma de atendimento mais específico, segundo as necessidades educacionais dos alunos.

Dada a função de produzir uma complementaridade e uma suplementaridade para a relação do aluno surdo com o saber, o AEE disponibiliza “[...] serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, s/p). Considerando essa projeção

produzida em relação ao AEE, focar as aulas que ocorrem, nesse espaço, torna-se relevante. Por isso, vamos analisar se há algum tipo de relação discursiva outra por parte do professor do AEE capaz de sustentar as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos nesse espaço discursivo.

Assim como procedemos, anteriormente, no momento em que analisarmos e problematizarmos as aulas que ocorreram, no espaço de sala de aula regular, adotamos a mesma sequência de apresentação: primeiro, as aulas em que participou Lucas; segundo, as aulas concernentes a Humberto e Sandra.

4.6 AULA DE LEITURA E DE ESCRITA NO AEE COM O ALUNO LUCAS

As aulas gravadas no AEE com o aluno Lucas têm, como foco, a ortografia, a caligrafia e o estudo do vocabulário. Cabe destacar que, no AEE, o método utilizado na interlocução entre a professora Paula e Lucas continua sendo a oralização. Conforme já salientamos no capítulo metodológico, a professora Paula, no momento da observação e gravação das aulas na sala regular era a professora de Lucas. E, no ano seguinte, ela assumiu a função de professora do AEE, momento em que gravamos as aulas no AEE. Paula destacou, por meio de uma conversa informal que a prática pedagógica pautada na oralização ocorre em função de Lucas “ouvir um pouco”. Segundo ela, ele precisa compreender e fixar as regras do Português para desenvolver a sua “fala”. Nesse sentido, esses recursos pedagógicos são profícuos para o desenvolvimento de Lucas na concepção de Paula.

Cabe destacar que, durante a observação e gravação das aulas no AEE, com o aluno Lucas, não foi possível percebermos a realização de práticas pedagógicas que tivessem a leitura e a escrita em Língua Portuguesa como foco da aula. Além disso, não foi possível percebermos, também, durante a gravação, aulas com foco no ensino da Libras.

A aula transcrita que particularizamos para esta análise tematiza uma atividade em que a professora trabalha a ortografia do “M” e do “N”. Para desenvolver essa aula, a professora explicou a regra para Lucas e, em seguida, entregou-lhe uma atividade de caça-palavras. Na atividade proposta, Lucas deveria encontrar a palavra no caça-palavras e copiá-la no quadro abaixo da atividade. Essa aula teve a duração de 1:00h. Cabe enfatizar que a interlocução entre a professora e Lucas é pautada na oralização.

Salientamos que essa aula é dividida em dois momentos, a saber: no primeiro momento, a professora trabalha a ortografia, conforme já salientamos. No segundo, ela trabalha atividades

de matemática. Desse modo, como nosso foco são atividades de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, não trataremos desse segundo momento neste trabalho.

Eis, textualmente, o recorte discursivo que trata da interlocução entre a professora do AEE e Lucas:

RD9

Paula: A tia vai te ensinar a importância do ‘M’ e o ‘N’. Quando é que você vai colocar o ‘M’ e o ‘N’? Antes de ‘P’ e ‘B’. Cê só vai usar o ‘M’ quando tiver perto de ‘P’ e ‘B’. Igual a tia Paula fez. Assim.. ohh! (professora escreve a palavra no caderno do aluno): campo. Eu vou usar o ‘M’ porque tá perto de que? De ‘P’. A tia Paula vai escrever aqui... ohh... pomba. Agora pronuncia a palavra pra tia Paula poom... pronuncia pra tia Paula pomba..(a professora pronuncia a palavra “pomba”)

Lucas: (inaudível)

Paula: Fala bem alto, igual a gente lê aqui na sala. Precisa ficar com vergonha não. Oh!... lê aqui pra tia Paula: pomba.

Lucas: pomba...

Paula: aí o som é o mesmo, Lucas. Por exemplo, oh, caaampo, Cê vai usar o ‘M’, mas se a gente escrever ohh caaantoo. O som é o mesmo, mas tem essa regrinha que muda. Se você usar ‘N’ aqui (aponta para a palavra campo), vai ficar errado. Porque cê só usa ‘M’ antes de ‘P’ e ‘B’. Entendeu? Então olha aqui. A tia Paula vai colocar aqui, cê vai procurar as palavrinhas aqui oh. (a professora mostra a folha com a atividade para o aluno e lê): boombeiroo. Cê acha no caça palavras, né? Bombeiro, cê vai colocar ‘M’ antes da consoante, em ordem. Então cê vai escrever aqui oh todas as palavrinhas que você vai usar o ‘M’, certo? que é antes de ‘P’ e ‘B’... Então pode começar. Aqui seu lápis. Depois a tia Paula vai trabalhar um ditado lá no quadro que você vai escrever, certo?

(Paula fazendo esclarecimentos para a entrevistadora):

Paula: Eu trabalho muito com o quadro, a lousa, pra desenvolver a escrita..., a escrita cursiva. Porque o Lucas tem dificuldade de desenvolver a cursiva. Ele usava só a bastão. Então agora ele tá começando a compreender o processo da escrita cursiva. Então eu tô trabalhando. A letra dele ainda tá grande, mas é um processo contínuo que a gente vai conseguindo de acordo com o desenvolvimento dele...

Lucas: como faz o ‘B’?

Paula: O B é assim (Paula escreve a letra b para Lucas). Deixa a tia Paula te passar. Pode fazer, que eu vou te passar a letra cursiva...

(Paula mostra no caderno do próprio aluno, um modelo de letras cursivas para que ele possa utilizar como referência.)

Paula: Aqui. Quando você tiver dificuldade, você vem aqui. (mostra a letra B para Lucas). Tenta colocar a letra menorzinha. Quanto mais você fizer a letra menorzinha mais ela vai caber na linha. (mostra a letra cursiva na folha). Aqui... aqui tem a letra cursiva. Se você tiver dificuldade, você vem e pega aqui oh.

(Paula observa atentamente a produção escrita do aluno.)

Lucas: Tia, terminei.

Paula: Deixa a tia ver. Na cursiva, isso aqui é ‘M’ ou ‘N’?

Aluno: ‘M’.

Paula: ‘M’? então tem que ter três perninhas, porque cê tá fazendo maiúsculo, que nem esse aqui oh. Então você vai tentar fazer esse ‘M’ pra tia Paula, senão vai ficar parecendo um ‘N’, entendeu? Cê tá fazendo esse ‘M’ aqui oh, né? então cê vai fazer esse aqui oh. Vai lá em cima e volta. Tenta fazer esse ‘M’ aqui. Cê acertou a perninha, mas são três perninhas, três vezes. Um, dois, três. Faz na sua mão um, dois, três, tem que ser três. Deixa eu ver. Agora ficou certo. O ‘M’ tem quantas perninhas?

Aluno: três.

Paula: Três. Aí quando é que cê vai usar ‘M’? quando tiver perto de ‘P’ e quando tiver perto de... ?

Aluno: ‘B’

Paula: agora cê vai lá no quadro e responde pra tia Paula . Campo cê vai escrever com ‘M’ ou com ‘N’? Vai lá e escreve pra tia Paula. Cê acha que é com o que?

Lucas: (silencia)

Paula: Vai lá. Cê não entendeu a regra?

(pausa na gravação por aludirmos que Lucas não queria ir ao quadro porque estávamos filmando)

Paula: (A professora vai para o quadro): Campo, tá perto do que? . (aponta para a letra m e para a letra p): Cê vai usar esse ou esse? Vem cá...

Lucas: (cabeça abaixada na carteira) o ‘M’

Paula: Isso! Muito bem! Custa cê fazer isso aqui? Custa? Não! vem cá fazer, ohh. (aponta pra outra palavra): Ponta, cê vai usar o ‘M’ ou o ‘N’?

Lucas: o ‘N’...

Paula: (aponta p a letra M). ESSE?

Lucas: o ‘N’...

Paula: ahhh! Esse aqui. Agora vou fazer de conta que eu não sei. Não sei a palavra lombo. Cê vai usar o ‘M’ ou o ‘N’?

Lucas: o ‘M.’

Paula: (aponta para as letras M e N). Esse ou esse?

Lucas o ‘M’.

Paula: (fazendo esclarecimentos para a entrevistadora). Ele entendeu a regra. Só ficou com um pouco de vergonha.

Paula: (aponta para a palavra) samba... samba...

Lucas ‘M’

Paula: (aponta para a letra N). Esse?

Lucas: o ‘M’

Paula: Ahh... eu não sei a palavra amigo... ((risos))

(finaliza a aula)

A professora Paula inicia a aula destacando para Lucas sobre a importância de ele compreender as regras para o uso correto da ortografia do M e do N. Para tanto, ela salienta que ele deverá usar o M somente antes das letras P e B. A título de exemplificação, Paula escreve a palavra campo no caderno de Lucas e pergunta a ele: “Eu vou usar o M porque tá perto de quê? De P”. Ela continua o jogo interlocutivo, respondendo à própria pergunta.

Conforme vimos considerando a partir dos recortes anteriores, o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas e de respostas por Paula faz trabalhar o efeito de sentido de que Lucas é incapaz de responder às suas formulações, por isso, ela responde por ele. É o pré-construído da incapacidade do surdo que não cessa de produzir sentidos. São sentidos já cristalizados institucionalmente sobre o surdo e sua condição de surdez, que são (re)atualizados, via uma rede de memória, de modo a atravessar os dizeres de Paula.

Ainda por esse mo(vi)mento interlocutivo, Paula escreve a palavra “pomba” no caderno de Lucas e, em seguida, ela produz a seguinte formulação: “Agora pronuncia a palavra pra tia Paula poom... pronuncia pra tia Paula pomba”. Em resposta a ela, Lucas verbaliza algo, mas está inaudível.

A partir dessa formulação e da prática pedagógica de Paula, conforme temos destacado desde o RD1, é possível percebermos sua constituição pela discursividade de que Lucas é ouvinte, e, por isso, a interlocução entre ela e ele é estabelecida pela oralização. A diferença em relação ao RD1 é que, nesse RD9, Lucas é levado a produzir som, pois a atividade em questão tematiza a diferença entre dois fonemas da Língua Portuguesa. Diante do exposto, um questionamento se (im)põe: Quais efeitos a prática pedagógica do ensino da ortografia descontextualizada, pautada em elementos fonológicos, produz para a relação de Lucas com o saber nas atividades de leitura e de escrita em Língua Portuguesa?

Conforme nossas considerações no capítulo I, um dos métodos utilizados para a educação de surdos se pautou no oralismo e teve como finalidade a reabilitação, a cura da surdez, até então, concebida como “deficiência”. Por esse método de ensino, os surdos deveriam ser “tratados” de modo a aprenderem a falar para se tornarem cidadãos “normais” como os ouvintes. Nessa perspectiva, a escolarização é relegada a segundo plano, estando, em primeiro plano, a cura da surdez.

Na esteira dessa concepção de surdo e de surdez, e, dada as formulações de Paula, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que o atravessamento da discursividade de que Lucas é ouvinte parece estar ancorado no pré-construído do método de ensino oralista, e, portanto, a ele caberia a função de aprender a falar para ser “normal”. Com essa função, parece-nos que há um apagamento da sua condição de aluno surdo em sala de aula.

Além disso, considerando a tomada de posição de Paula, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que há um certo silenciamento da falta de identificação dela e de Lucas com a Libras. Da parte de Lucas, como vimos abordando, parece-nos que a não constituição dele na Libras pode estar em função do lugar discursivo em que ele é colocado por seus familiares e também pela escola, ou seja, de pessoa ouvinte. Da parte de Paula, aventamos dizer que o seu silenciamento se dá em função da dificuldade que ela possui em “dominar” a Libras, para usarmos seus termos. A título de sustentação, eis um trecho da entrevista em que ela faz menção à Libras: “[...] Mas... assim... eu tenho muita dificuldade por eu não conseguir dominar a língua.”

Cabe salientar, ainda, que o fato de a resposta de Lucas estar inaudível não se dá pela distância entre o áudio da filmadora e ele, como ocorreu na sala regular. Isso porque, no espaço discursivo do AEE, ficamos bem próximos, em virtude de a sala ser pequena. Desse modo, podemos inferir que Lucas pode ter tentado verbalizar a palavra “pomba”, em um tom baixo, por vergonha ou por ele não conseguir pronunciar a palavra, conforme solicitado.

Dando continuidade em sua interlocução com Lucas, diante da resposta inaudível produzida por ele, a professora formula o seguinte dizer: “Fala bem alto, igual a gente lê aqui na sala. Precisa ficar com vergonha não. Óh! Lê aqui pra tia Paula: pomba”. Em resposta a ela, Lucas repete a palavra “pomba”. Chama-nos a atenção a concepção de leitura como repetição da oralização em funcionamento na tomada de posição de Paula. Isso porque, conforme vimos mostrando em nossas análises e também nas entrevistas, Lucas não sabe ler. Ele reconhece algumas palavras e repete a leitura realizada por outras pessoas. Nesse sentido, no momento em que a professora enuncia: “igual a gente lê aqui na sala”, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que ela reitera a prática de leitura como repetição. Ou, ainda: podemos ler-interpretar a ocorrência da expressão “a gente”, no lugar do pronome pessoal “eu”, como efeito do silenciamento de que ela lê para Lucas e não com Lucas.

Prosseguindo a sua interlocução com Lucas, a professora Paula continua a sua exposição sobre os aspectos fonológicos que devem ser observados para utilizar corretamente as letras M e N. Para tanto, ela produz o seguinte dizer: “Aí o som é o mesmo, Lucas. Por exemplo, óh, caaampo. Cê vai usar o M, mas se a gente escrever óh, caaanto [...]. Se você usar ‘N’ aqui, vai ficar errado.”. Conforme vimos considerando, a professora está constituída da discursividade de que Lucas é ouvinte, pois, caso contrário, qual seria o sentido para a realização de uma atividade em que se destaca aspectos fonológicos para um aluno surdo?

Outro fato a ser considerado é a questão do sentido. De que campo Paula refere-se? Futebol? Zona rural? E ainda: De qual canto ela retrata? Canção ou um espaço (lugar)?. Ressaltamos que esse tipo de atividade descontextualizada, além de não estar em conformidade com as diretrizes educacionais, parece não produzir nenhum efeito de sentido para os alunos ouvintes e muito menos para os alunos surdos.

Após explicar a regra ortográfica a Lucas, Paula entrega uma atividade de caça-palavras a ele e orienta-o a resolvê-la, salientando a necessidade de se buscar as palavras e, em seguida, completá-las com a letra M ou N, conforme a regra explicitada por ela. Dito isso, a professora salienta que, após a realização da atividade do caça-palavras, Lucas fará um ditado no quadro.

Nesse ponto da aula, a professora produz alguns esclarecimentos, a nós, sobre a dinâmica dessa aula. Nesse sentido, ela afirma que utiliza muito a lousa para exercitar a escrita da letra cursiva com Lucas. Segundo ela, Lucas está começando a escrever com letra cursiva a partir do trabalho desenvolvido, mas que ele apresenta muita dificuldade nessa escrita ainda. Ela ressalta, também, que a letra dele ainda está grande, mas que, a partir de um trabalho contínuo, ele poderá aperfeiçoá-la.

No fluxo interlocutivo, Lucas endereça à professora a pergunta: “Como faz o B?”. A professora escreve a letra B para Lucas e salienta que ela vai pegar um modelo de letra cursiva para ele. Embora a professora não faça menção ao alfabeto, é possível inferir que ela se referia a ele. Desse modo, a professora mostra a Lucas o modelo de letras cursivas no caderno dele.

Chama-nos a atenção a demanda de Lucas em querer saber como é a escrita cursiva da letra B. Isso porque, até este ponto de nossas análises, essa é a primeira vez que podemos perceber algum tipo de demanda por parte dele. Diante desse fato, perguntamo-nos: é possível inferir, nesse momento, que Lucas estaria de algum modo se inscrevendo na instância discursiva da aula? Seria o momento de inferirmos que Lucas estaria manifestando o desejo de aprender a escrita em Língua Portuguesa?

Ainda com base nesse mo(vi)mento interlocutivo, a professora mostra outra atividade em que há letra cursiva e destaca a Lucas que, em caso de dificuldades, ele poderá recorrer à atividade.

Considerando o que vimos discutindo, parece-nos ser possível dizer que até esse ponto da aula, a atividade pedagógica desenvolvida com Lucas é atravessada pela discursividade da repetição empírica e formal, nos termos de Orlandi (1998, 2007). Isso porque nos parece que a Lucas caberia a função de repetir a regra ortográfica do “P” e do “B” e, assim, ele deveria realizar atividades mecanicistas, a partir das quais o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esse efeito é concebido por Orlandi (1998, 2007) de “efeito papagaio”. Trata-se de uma atividade que não faz sentido para o aluno, por isso ele, possivelmente, esquece logo.

Nesse ponto de interlocução, a professora, com o intuito de confirmar se Lucas havia compreendido a regra ortográfica para o uso de M, endereça a ele a seguinte pergunta: “Aí quando é que cê vai usar ‘M’? Quando tiver perto de ‘P’ e quando tiver perto de...?”. Lucas responde ao questionamento da professora, salientando que é a letra “B”.

Chama-nos a atenção, nesses mo(vi)mentos interlocutivos, o modo como a professora expõe seus argumentos sobre a regra ortográfica para o uso das letras “M” e “N”. Ao explicar a regra, a professora utiliza o advérbio de lugar “**perto**” em detrimento do advérbio de tempo “**antes**”. Essas palavras não possuem o mesmo efeito de sentido, e, desse modo, seu uso pode afetar as relações que Lucas poderá estabelecer com o aprendizado dessa regra.

Chama-nos a atenção, ainda, o fato de a professora utilizar uma linguagem infantilizada em sua exposição argumentativa para expor a regra ortográfica a Lucas. Ela, para se referir ao formato da letra “M”, faz menção a ele por meio do lexema “perninha”. Conforme salientamos, na seção de caracterização dos participantes da pesquisa, Lucas estava com 16 anos, quando gravamos as aulas no AEE. Em termos do que essa tomada de posição deixa flagrar, podemos

trabalhar com o efeito de sentido de que Paula parece ser constituída pelo pré-construído da incapacidade de Lucas. E, por isso, a sua formulação evidencia uma certa infantilização de Lucas, pois esse modo de se referir ao formato da letra (“perninha”) faz funcionar uma discursividade própria de quando a criança está em processo de alfabetização.

No fluxo interlocutivo, a professora muda o foco argumentativo da aula. Ela passa para o segundo momento de sua atividade, em que Lucas faria um ditado no quadro, como exercício de produção escrita. Nesse sentido, a professora endereça a ele a seguinte formulação: “Agora cê vai lá no quadro e responde pra tia Paula. Campo cê vai escrever com ‘M’ ou com ‘N’? Vai lá e escreve pra tia Paula. Cê acha que é com o quê? Em resposta, Lucas silencia.

Buscando a reversibilidade de Lucas, a professora insiste para que ele vá ao quadro e questiona-o sobre a compreensão da regra ortográfica trabalhada na aula. Como Lucas não se move para atender à demanda da professora, ela dirige-se a nós e salienta que ele está envergonhado. Desse modo, decidimos pausar a gravação por alguns instantes. Ainda com a câmera desligada, Lucas se recusa a atender à solicitação de Paula.

Nesse sentido, ela vai ao quadro e escreve o ditado no quadro. A professora endereça a Lucas a seguinte pergunta: “Campo, tá perto do que? (...). Cê vai usar esse ou esse? Vem cá...”. Lucas responde que é o “M”. Dada a resposta produzida por Lucas, a professora elogia-o, e insiste, novamente, para que ele vá ao quadro, salientando: “custa cê fazer isso aqui?”. Ela mesma responde a sua solicitação.

Na continuidade da aula, Fátima aponta para a palavra “ponta” e pergunta a Lucas qual a letra que está faltando para completá-la. Em resposta, ele menciona que é a letra “N”. A professora, então, aponta para a letra “M” e pergunta: “Esse?”. Lucas responde que é o “N”. Ressaltamos que as palavras listadas pela professora no quadro estão incompletas, ou seja, estão faltando as letras “M” e “N”.

Conforme as nossas considerações analíticas a partir das aulas observadas com Lucas na sala de aula regular, foi recorrente o atravessamento da discursividade do corpo na instância discursiva da aula. Nesse último mo(vi)mento interlocutivo, parece-nos ser possível dizer que, novamente, o corpo ganha ainda mais inscrição na aula. Para produzir as suas formulações, ele deita na carteira e cobre o seu rosto com o braço. Contudo, ele responde conforme era esperado pela professora.

Compreendemos essa tomada de posição de Lucas como um processo de significação, isto é, um modo de ele produzir sentido a partir da atividade proposta. Eis alguns efeitos de sentido que podemos trabalhar. Um deles é o de que, apesar de Lucas produzir uma reversibilidade com a professora, a atividade parece não produzir sentido para ele decorre daí

o fato de ele fazer por fazer. Outro efeito de sentido é o de que, por ele não conseguir oralizar as letras em Língua Portuguesa, ele cobre o rosto por vergonha.

De nosso viés teórico, podemos dizer que esse segundo momento da atividade está pautado, também, na perspectiva da repetição empírica, conforme já salientamos, pois, apesar de Lucas parecer ter compreendido a regra ortográfica trabalhada, muito possivelmente ele logo esquecerá. Isso porque, além de a atividade ser descontextualizada, há o silenciamento do trabalho pedagógico com a Libras. Desse modo, o trabalho com aspectos da produção fônica da língua Portuguesa assume lugar privilegiado na atividade proposta por Ana. Com isso, o que se propõe é uma atividade de cunho ortográfico mecanicista, realizada no nível das palavras.

Cabe salientar que, no espaço da sala de aula regular, houve, também, o atravessamento da discursividade da oralização; esta se marcou em prevalência, se considerarmos a discursividade da sinalização. Já, no AEE, na aula recortada para análise, houve o apagamento total da sinalização. Não foi possível perceber um trabalho pedagógico capaz de promover práticas de leitura e de escrita constituídas pela Libras na relação com a Língua Portuguesa. É, a partir de pré-construídos que significam Lucas como ouvinte, que o silenciamento dessas práticas ocorrem. Silencia-se, por exemplo, que é preciso realizar um trabalho pedagógico em que a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa esteja em evidência nas práticas de leitura e de escrita. Isso porque, do modo como as atividades são realizadas, podemos construir o efeito de sentido de que essa relação se dá por ela mesma, o que não ocorre.

Consideremos, a seguir, o quadro-resumo que tecemos sobre as experiências do aluno Lucas com as práticas de ortografia no AEE:

Quadro resumo 3: inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico

Recorte(s) Discursivo(s) (RD)	Lugar(es) Discursivo(s)	Sequência(s) Discursiva(s) (SD)	Pré-construído(s)	Formação Discursiva/Formações Discursivas (FD)	Tomadas de Posição
RD 9	Professora	“Paula: A tia vai te ensinar a importância do ‘M’ e o ‘N’. Quando é que você vai colocar o ‘M’ e o ‘N’? Antes de ‘P’ e ‘B’. Cê só vai usar o ‘M’ quando tiver perto de ‘P’ e ‘B’. Igual a tia Paula fez. Assim.. ohh! (professora	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	Formular as perguntas e respondê-las. Apagamento da condição de aluno surdo em sala de aula.

		<p>escreve a palavra no caderno do aluno): campo. Eu vou usar o ‘M porque tá perto de que? De ‘P’. A tia Paula vai escrever aqui... ohh... pomba. Agora pronuncia a palavra pra tia Paula poom... pronuncia pra tia Paula pomba...(a professora pronuncia a palavra “pomba”).</p>			
RD 9	Professora.	<p>“Paula: Fala bem alto, igual a gente lê aqui na sala. Precisa ficar com vergonha não. Oh!... lê aqui pra tia Paula: pomba”.</p>	O aluno surdo como incapaz.	Surdez como deficiência.	<p>Apagar a Libras por meio da oralização.</p> <p>Silenciar práticas pedagógicas que evidenciam a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa. Mostrar a prática de leitura como repetição.</p>
RD 9	Aluno surdo.	<p>“Lucas: (cabeça abaixada na carteira) o ‘M’”.</p>	O aluno surdo como incapaz.	A surdez como deficiência.	<p>Mostrar que a atividade não produz sentido para ele. Mostrar desinteresse pela atividade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

4.7 AULA DE LEITURA E DE ESCRITA NO AEE COM OS ALUNOS HUMBERTO E SANDRA

Conforme destacamos na seção específica da caracterização das aulas do AEE, na escola B, as aulas acontecem duas vezes por semana, no contraturno. Sendo assim, uma vez por semana, a professora Fátima trabalha atividades de leitura e de escrita, exclusivamente, com os alunos surdos Sandra e Humberto e no outro dia, conforme nos relatou Fátima, ela trabalha com os alunos surdos e os demais alunos que frequentam o AEE.

Nessa perspectiva, a transcrição recortada para a nossa análise refere-se a uma aula em que a professora trabalhou uma atividade de leitura e de produção escrita a partir de uma história imagética. A aula aconteceu no dia 20/10/2017 e teve a duração de 1:40 minutos. Assim que chegamos à sala do AEE, a professora Fátima estava jogando dominó com a aluna Sandra. Cabe destacar que sempre havia um aluno ouvinte na sala; ele sempre interrompia a aula e tirava a atenção de Sandra.

Salientamos que Fátima era a intérprete de Sandra e Humberto no momento em que observamos e gravamos as aulas na sala regular. E, no momento da gravação das aulas no AEE, ela era a professora deles.

Como Fátima continuava jogando dominó com Sandra, perguntamos no que ela estava trabalhando. Ela respondeu que se tratava de um momento destinado ao jogo de dominó, buscando trabalhar a abstração das partes. A professora ressaltou que, se Humberto estivesse presente, os dois alunos surdos jogariam sozinhos, enquanto ela organizaria alguns materiais. Na sequência, perguntamos o objetivo da atividade com o jogo de dominó, e ela respondeu-nos que é para trabalhar a memória e a atenção. Percebemos que a professora colocou uma peça errada para testar a atenção da aluna. Contudo, percebemos, também, que a aluna errou, ou seja, ela não percebeu a troca de peças. A professora repetiu a peça errada, e a aluna, desta vez, percebeu o erro, demonstrando mais atenção.

Após esse momento, a professora mostrou-nos o caderno de Sandra, com senhas de jogo que ela costumava jogar. Nesse processo de nos mostrar o caderno, a professora foi passando folha por folha com as atividades trabalhadas e salientou que “agora ela está começando a escrever frases, entender.”, conforme transcrevemos do registro filmico da gravação que fizemos do momento. A professora acrescentou que, em função da fase em que se encontrava Sandra, ela trabalha com sequência lógica para a aluna começar a escrever e a corrigir as frases.

Ela acrescentou, ainda, que Sandra já consegue escrever muitas palavras, o que não acontecia anteriormente.

Assim que nos apresentou o caderno de Sandra, Fátima entrega a atividade que seria desenvolvida na aula para Sandra. Trata-se de um texto imagético. Perguntamos à professora qual seria a metodologia a ser adotada para se trabalhar esse tipo de atividade. Ela salientou que, inicialmente, perguntaria a Sandra sobre qual era o seu entendimento sobre a história. Consideremos, a seguir, o recorte discursivo 10 que retrata um momento pontual de interlocução entre Fátima e Sandra:

RD10

Fátima (aponta para a imagem de uma pá e, sinalizando e oralizando, pergunta): O que é isso? Qual nome?

Sandra: cavar/cavando

Fátima (aponta para uma pá na imagem e pergunta): O que é isso?

Sandra (sinal icônico para pá): cavar/cavando

Fátima: Nome?

Sandra (tenta fazer a digitação): A-M...

Fátima (para a pesquisadora): Olha, há poucos dias ela escreveu o nome e ela já não lembra o nome da pá (aponta a imagem da pá no papel)

Sandra (continua tentando fazer a datilologia): M-A-N...

Fátima (para a pesquisadora): Às vezes até ela pensa que tá escrevendo a palavra, mas escreve outra coisa. (Aponta para a imagem da menina no papel e pergunta): E ela? Nome?

Sandra (faz o sinal de menina, e, em seguida, a datilologia): M-A-I-N-I-A.

Fátima: Olha ela digitou, (olha para Sandra e pede para ela fazer a datilologia de novo): De novo.

Sandra: M-I-N-I-N-A

Fátima: Olha melhorou, quase, M-E-N-I-N-A, quase. (Aponta para outra imagem na folha e pergunta): E esse?

Sandra: S-U-L (percebeu que tinha errado e fez outra vez logo em seguida) S-O-L.

Fátima: certinho parabéns.

Pesquisadora: O sinal ela sabe? Ela digitou, ne?

Fátima (aponta para a imagem do sol e pergunta qual o sinal.) E o sinal? Sol?

Sandra: (digita) S-O-L

Fátima: E o sinal qual? O sinal?

Sandra: (digita) S-U-L

Fátima (aponta para a imagem do sol no papel e pela terceira vez pergunta): O sinal . Qual?

Sandra: (fez o sinal de sol em Libras).

Fátima: Certinho.

Conforme já destacamos, esse recorte discursivo representa um momento pontual da interlocução da professora do AEE com Sandra, no que concerne à aula de leitura, de compreensão e de produção escrita do texto imagético: “Planta precisa para viver”. Salientamos que, nesse primeiro momento da aula, Fátima trabalha com a leitura e a compreensão oral do texto. Ela inicia a sua interlocução esboçando o movimento de apontar para a imagem de uma

pá; em seguida, ela direciona a seguinte pergunta à Sandra: “O que é isso? Qual nome?”. Em resposta, Sandra realiza o sinal icônico para “pá”, ilustrando o movimento de uma pessoa cavar ou cavando. Cabe salientar que não há um sinal específico em Libras para designar o lexema “pá”. Nesse sentido, conforme já destacamos, na seção específica do capítulo metodológico, há o recurso da datilologia, que consiste na soletração manual das letras que formam o lexema que se pretende formular. Contudo, Sandra produziu o movimento icônico de uma pessoa cavando.

Podemos aventar a perspectiva de que Fátima não considera, como correta, a resposta produzida por Sandra, pois ela aponta, novamente, para a imagem da pá e, mais uma vez, pergunta à Sandra: “O que é isso?”. Sandra repete o mesmo sinal icônico de cavar. A professora pergunta à Sandra: “Nome?”. Podemos perceber que, nesse momento interlocutivo, a professora redireciona a pergunta à Sandra, enfocando, agora, apenas a palavra “Nome?”. Nesse momento, estamos interpretando que há o atravessamento da discursividade da datilologia na instância da aula. Isso porque Sandra parece compreender que a demanda da professora concernia ao fato de ela escrever a palavra por meio do recurso da soletração. Nesse sentido, ela tenta digitar a palavra, mas só consegue esboçar as letras “A” e “M”.

A partir desse mo(vi)mento interlocutivo, salientamos que parece haver aí um desencaixe no fio discursivo do dizer. Sandra produz sentidos outros a partir das formulações de Fátima. Desse modo, ela faz o sinal icônico de “pá” quando o que a intérprete parece demandar dela é a datilologia da palavra. Por esse viés, podemos perceber que há efeitos do simbólico em operação no jogo interlocutivo entre elas, que parece apontar para uma equivocidade de sentido, ou seja, para uma inconsistência do simbólico.

Sandra parece não reconhecer as letras do alfabeto manual. Ela, apesar de reconhecer o objeto “pá”, ao produzir o mo(vi)mento de digitar as letras “A” e “M”, deixa entrever sua fragilidade com o processo de datilologia, ou seja, com o alfabeto manual. Sandra não consegue soletrar o lexema “pá”. Esse movimento de errância ou de inconsistência do simbólico mostra, no plano de constituição de sentido e no plano de formulação, a relação dela com a Libras.

Nesse ponto, Fátima volta-se para nós e pondera a consideração de que a aluna já escreveu essa palavra anteriormente, mas que esta não se lembrava mais. Nesse momento, Sandra tenta, novamente, digitar a escrita da palavra “pá”, mas, em seu esforço, ela consegue digitar as letras “M”, “A”, e “N” do alfabeto manual.

As elaborações produzidas por Fátima sobre o “esquecimento de Sandra” fazem trabalhar com o efeito de sentido de que há, nessa formulação, o atravessamento da repetição empírica, conforme as teorizações de Orlandi (1998, 2007). Possivelmente, Sandra não se lembra como se digita o lexema “pá”, segundo salienta Fátima, pois, ela não conseguiu produzir

uma associação de sentidos com os saberes postos em jogo na sala de aula. Para ela romper com a circularidade das formulações no nível da repetição empírica, Sandra precisaria relacionar esses saberes com a história, de modo a produzir deslocamentos e, com isso, haveria a possibilidade de serem produzidos outros dizeres a partir daquele.

Em consonância com o que vimos abordando, enfatizamos que Sandra parece se inscrever de modo recorrente, no nível da repetição empírica. Na esteira das teorizações de Orlandi (1998, 2007), podemos pensar que ela está inscrita no “efeito papagaio”, que consiste no mo(vi)mento de repetição pelo aluno, sem saber o que está repetindo. Por isso, ela esquece porque o que ela repetiu não produziu sentido e não passou pela história (ORLANDI, 1998, 14).

A título de sustentação do que vimos discutindo, consideremos a seguinte formulação de Fátima durante a realização da entrevista com Sandra: “Lembra que eu te falei que ela vai mais é repetir as coisas que a gente tá falando? (Sandra, 22/11/2017). Essa formulação de Fátima ocorreu, quando ela produziu uma justificativa para as elaborações de Sandra na entrevista, dada a repetição desta em suas respostas.

No fluxo da aula, após visualizar as tentativas de Sandra, diante do processo de digitação, Fátima endereça-se, mais uma vez, para nós e produz a seguinte formulação: “Às vezes até ela pensa que tá escrevendo a palavra, mas escreve outra coisa”. A partir dessa formulação de Fátima, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que Sandra parece não possuir uma relação com a Libras e, também, com a Língua Portuguesa capaz de sustentar suas formulações e de produzir um deslocamento do mo(vi)mento circular da repetição empírica. Em outras palavras, ela parece não estar imersa em práticas pedagógicas que lhe possibilite a produção de uma escrita a partir da repetição histórica.

Nesse sentido, a partir do que vimos considerando, assim como ocorreu com Humberto, há, aqui, um silenciamento das práticas de leitura e de escrita que podem possibilitar a repetição histórica na instância discursiva da aula. Isto é, Sandra não produz associações de sentido com os saberes postos em jogo na aula, de modo que ela consiga realizar um trabalho com a língua. Com isso, a interlocução entre Sandra e Fátima permanece no estudo do vocabulário por ele mesmo.

Prosseguindo a sua interlocução com Sandra, Fátima aponta para a imagem da menina no texto imagético e pergunta à Sandra: “E ela? Nome?”. Em resposta, Sandra produz a seguinte datilologia: “M-A-I-N-I-A”. Fátima chama a nossa atenção para a produção realizada por Sandra. Em seguida, ela pede para Sandra digitar, novamente, a palavra que ela digitara anteriormente. Em resposta, Sandra realiza a digitação da seguinte forma: “M-I-N-I-N-A”.

Fátima, demonstrando certo entusiasmo, produziu a seguinte formulação: “Olha melhorou, quase, M-E-N-I-N-A, quase”. Na sequência, Fátima aponta para outra imagem no texto imagético e pergunta: “E esse?”. Sandra digitou, inicialmente, a palavra “S-U-L”. Contudo, ela percebeu seu equívoco e, imediatamente, digitou a palavra “S-O-L”. Ao perceber que Sandra havia realizado a digitação da palavra solicitada com sucesso, a professora a elogia, dando-lhe os parabéns e confirmando a sua resposta.

Conforme vimos considerando, a partir da digitação dos lexemas “menina” e “sol”, Sandra produz mo(vi)mentos de errância e de inconsistência do simbólico. Na tentativa de digitar “menina, ela digita “M-A-I-N-I-A” e “M-I-N-I-N-A”; em vez de digitar “sol”, ela digita “S-U-L”. Com isso, podemos trabalhar com o efeito de sentido que tematiza que a relação de Sandra, no plano de constituição do sentido, e, também, no plano de formulação, continua no nível da repetição empírica, segundo já salientamos. Além disso, é possível percebermos, em termos do que a tomada de posição de Fátima deixa entrever, que há um certo silenciamento da Libras no jogo interlocutivo entre elas, pois há a prevalência do uso da digitalização em suas discursividades.

Em termos discursivos, o que esse silenciamento estaria ancorando? Aventamos dizer que, a partir das nossas discussões realizadas sobre o uso da datilologia, esse silenciamento produzido por Fátima pode estar, possivelmente, ancorado na relação de fragilidade que Sandra possui para com essa língua. Segundo os estudos realizados na área da surdez, sustenta-se que uma motivação para o uso da datilologia se dá no momento em que o sujeito não possui uma relação com a Libras capaz de sustentar o seu dizer.

Nessa perspectiva, Sandra segue sua interlocução com Fátima produzindo os mo(vi)mentos de errância e de inconsistência no simbólico. No próximo mo(vi)mento interlocutivo, a nosso pedido, Fátima solicita o sinal de “sol” à Sandra: “E o sinal? Sol?”. Diante dessas perguntas, Sandra realiza a digitação da palavra “Sol” novamente. Fátima rediz a pergunta: “E o sinal qual? O sinal?”. Nesse ponto da interlocução, Sandra realiza a digitação do lexema “Sol”, mais uma vez. E, também, pela terceira vez, a professora Fátima aponta para a imagem e pergunta à Sandra qual o sinal em Libras para nomear aquela imagem. Nesse momento interlocutivo, Sandra compreende a demanda da professora e realiza o sinal de “Sol” em Libras.

Conforme dá a perceber o RD10, os mo(vi)mentos de errância produzidos por Sandra parecem atravessar todo o recorte discursivo. Ela parece não compreender o comando da professora. Inicialmente, a partir do lexema “nome”, Fátima solicita à Sandra a digitação do que seria o lexema “pá”. Contudo, ela produz um sinal icônico. Buscando fomentar as formulações

de Sandra, Fátima solicita a sinalização do lexema “sol”. Desta vez, Sandra consegue produzir o sinal do lexema “sol”. Aventamos dizer que esses mo(vi)mentos de errância produzem um desencaixe nos processos de significação no plano da língua e da linguagem que apontam para uma equivocidade do sentido.

Na mesma aula, Fátima continua a sua interlocução com Sandra. Consideremos o RD11 que retrata este momento:

RD11

Fátima: (aponta para imagem de uma menina no papel e pergunta o sinal).

Sandra: cavar/cavando.

Fátima: Não, ela (aponta para imagem da menina no papel)

Sandra: (fez o sinal de mãe em Libras)

Fátima: mamãe?

Sandra: (fez o sinal de menina e crianças)

Fátima: haaa certinho.

Pesquisadora (pede para que a Sandra faça de novo): Faz de novo Sandra. (E pede para interprete pedir para ela fazer de novo).

Fátima: De novo. (aponta mais uma vez para imagem da menina no papel e pede para fazer o sinal de novo).

Sandra (fez o sinal de mãe em Libras em seguida percebe que errou e faz o sinal de menina e crianças)

Fátima: É por que ela ainda confunde muito “menina” e “mãe” (fez os dois sinais para mostrar a diferença): Menina crianças (fez o sinal em Libras e separou no espaço sua direita) menina. Mãe (apontou para esquerda e fez a datilologia) M-A-R-I-A, sua mãe, entendeu? Mulher (fez o sinal de mulher e apontou pesquisadora) ela é mulher (apontou para si mesma) eu sou mulher (apontou para Sandra) você é mulher, entendeu?

Sandra: (Balança a cabeça em sinal que havia entendido).

Fátima (aponta para uma palavra no papel e pergunta):Sabe essa aqui?

Sandra: cavar/cavando.

Fátima (aponta para a imagem da planta e diz): Planta precisa (aponta para a outra palavra)

Sandra: (faz o sinal da preposição: para)

Fátima (aponta novamente para o papel e pergunta): E esse?

Sandra: cavar/cavando.

Fátima: Você sabe. Olha lá! (aponta a palavra no papel. Sandra olha de perto). A intérprete então diz para a pesquisadora: Eu já sei até as palavras que eles sabem, eu vou insistindo que eu sei que eles sabem. Aponta para a palavra e faz a datilologia.

Fátima: Olha V-I-V-E-R,

Sandra: crianças? (filhos)

Fátima (aponta para a palavra)

Sandra: (Sandra faz a datilologia): V-I-V-E-R

Fátima: o que é isso?

Sandra: jogar água?

Professora: (acena com a cabeça que não). Aponta mais uma vez para palavra.

Sandra: jogar água?

Fátima: faz a datilologia V-I-V-E-R

Sandra: (aponta para a imagem da planta no papel).

Fátima: não. Já esqueceu, aponta mais uma vez para o papel.

Conforme dá a perceber o RD11, notamos a continuação do trabalho com a leitura e com o estudo do vocabulário sobre o texto imagético. É possível perceber que Sandra continua

produzindo mo(vi)mentos de errância, de inconsistência no simbólico, em suas formulações. Podemos perceber esses mo(vi)mentos, a partir dos efeitos do simbólico, considerando o atravessamento das seguintes discursividades: a discursividade da sinalização, a discursividade da datilologia, a discursividade da iconicidade e, também, a discursividade do apontamento para o texto imagético.

Em termos do que a tomada de posição de Fátima deixa entrever, é possível trabalharmos com o efeito de sentido de que os processos de significação “apontar” e “digitar” ganham lugar de acentuação na interlocução de Fátima com Sandra. É a partir deles que Fátima busca realizar o trabalho de leitura e de interpretação oral do texto imagético. Contudo, conforme vimos mostrando, os efeitos do simbólico produzem desencaixe no dizer. O primeiro desencaixe pode ser percebido no momento em que Fátima aponta para a imagem de uma menina no texto imagético e pede à Sandra para dar o sinal correspondente à imagem ilustrada. Em resposta, a aluna esboça o sinal icônico que ilustra uma pessoa cavando. Fátima sinaliza que a resposta está incorreta. Em seguida, ela aponta, novamente, para a imagem da menina e enuncia: “ela”.

Dado o mo(vi)mento interlocutivo produzido por Fátima, Sandra realiza o sinal de “mãe”. Nesse ponto, a professora demonstra surpresa em seu questionamento e enuncia: “mamãe?”. Nesse mo(vi)mento de interlocução, Sandra parece perceber o equívoco produzido por ela e, então, buscando a reversibilidade com Fátima, produz os sinais de “menina” e de “crianças”. Dada a sinalização produzida por Sandra, Fátima a elogia e salienta que sua resposta está correta. No processo de mediação, Fátima reporta-se a nós e salienta que Sandra ainda confunde os sinais de “mãe” e de “menina”.

Esse mo(vi)mento interlocutivo mostra a complexidade dos efeitos do simbólico na constituição do lugar discursivo de Sandra na aula. Esses efeitos vão produzindo uma equivocidade, um desencaixe no dizer e mostrando a relação de Sandra com as línguas em funcionamento na aula. A partir do processo de significação “apontar”, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que ele se constitui na instância discursiva da aula pelos seguintes aspectos: (1) Sandra não é oralizada e (2) Sandra não tem uma inscrição na Libras, que pudesse sustentar a discursividade dela com os saberes postos em jogo na aula. Sendo assim, o processo de significação “apontar” passa a constituir a ordem simbólica entre elas. Além disso, parece-nos que a tomada de posição de Fátima estaria ancorada na perspectiva de que a imagem da menina representa a imagem psíquica de “menina” na língua Portuguesa. Há uma tomada de posição que relaciona o nome com o objeto no mundo.

Sandra, por sua vez, produz a iconicidade do mo(vi)mento de cavar, porque na imagem há uma menina segurando uma pá. Conforme já salientamos, não há um sinal específico para o instrumento “pá”; nesses casos, utiliza-se o sinal icônico para simbolizar a pá. O efeito de desencaixe é produzido a partir do cruzamento dos processos de significação da iconicidade, do ato de apontar e da sinalização. Essa inter-relação dos processos de significação que atravessam a aula faz trabalhar o efeito de que eles ocorrem para tamponar o silenciamento da Libras como uma questão pedagógica.

Nessa perspectiva, no momento em que Sandra parece compreender a demanda de Fátima, ela produz a sinalização de “mamãe” e não de “menina”. Nesse ponto, podemos perceber que, na tentativa de produzir sentido, a tomada de posição de Sandra deixa entrever a fragilidade de sua inscrição na Libras. Cumpre destacar que, possivelmente, Sandra confundiu os sinais de “mãe” e de “menina”, porque eles iniciam na mesma localização (localização faz parte dos parâmetros utilizados para a realização dos sinais) e só depois são realizados movimentos diferentes em localização, também diferentes. Vejamos as imagens, a seguir, que ilustram a elaboração de ambos os sinais:

Figura 2 – Imagens com os sinais de “mamãe” e de “menina” em Libras



Fonte: Página do Pinterest – Google¹⁹

Diante do que vimos considerando, seria possível enfatizar que a inconsistência no simbólico nas discursividades formuladas por Sandra deixa evidenciar efeitos do real em jogo na relação dela com a Libras. Por um lado, a sua fragilidade de constituição nessa língua parece não permitir a entrada dela no jogo discursivo da aula. Por outro, a inexistência de sinais na Libras convoca a iconicidade para tentar dar conta da significação.

¹⁹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/382031980881551333/?lp=true>.

Ainda por esse viés, podemos perceber outro mo(vi)mento interlocutivo formulado por Sandra em que a inconsistência do simbólico se presentifica. No processo de significação de apontar, ora para o texto imagético, ora para o título do texto, Fátima aponta para o lexema “viver” e pergunta: “E esse?”. Sandra esboça o mesmo movimento realizado por ela anteriormente, ou seja, o movimento icônico de uma pessoa cavando. A professora reporta-se, novamente, à Sandra e produz a seguinte formulação: “Você sabe. Olha lá!”.

Fátima aponta para a palavra “viver” no título do texto imagético, e Sandra se aproxima para ver a palavra. Fátima endereça-se a nós e salienta que ela conhece as palavras que os alunos surdos sabem, por isso, este é o motivo de ela insistir com eles durante o processo de mediação. Dito isso, a professora retorna à sua interlocução com Sandra. Ela aponta, novamente, para a palavra “viver” no título do texto e realiza a digitação do verbo “viver”, salientando: “Olha, V-I-V-E-R”. Sandra realiza o sinal de “crianças” (filhos) em tom interrogativo, ou seja, Sandra tinha o intuito de saber se a digitação realizada pela professora correspondia ao significado do sinal realizado por ela.

Conforme vimos salientando, podemos perceber uma inconsistência do simbólico que parece afetar a relação de Sandra com o saber em jogo na aula, também nesse mo(vi)mento interlocutivo. O atravessamento no fio discurso dos três processos de significação, a saber: o “apontar” para o título do texto, a “sinalização” e a “datilologia” deixam flagrar certos efeitos do simbólico por meio do desencaixe, na tentativa de Sandra produzir uma distintividade, ou seja, uma simbolização. Isso porque, ao tentar construir sentido, a sua formulação se inscreve em uma equívocidade entre o verbo “viver”, digitado por Fátima, e a sinalização de “crianças” realizada por ela.

Ao realizar o sinal de “crianças”, Sandra busca saber de Fátima se a demanda desta concernia ao significado do lexema “filhos”. Isso porque, conforme vimos destacando, Sandra tem produzido errâncias na realização de sinais e de seus respectivos significados, quando os sinais são realizados na mesma localização, como é o caso do exemplo de “mãe” e de “menina” explicitado e, agora, nos exemplos de “viver” e de “filhos”.

A título de esclarecimento, salientamos que a realização da sinalização do verbo “viver” é produzida com a configuração de mão nomeada como sessenta, que é a mão fechada em movimentos para baixo e para cima na localização do peito.

Já a realização da sinalização do lexema “filhos” se concretiza, também, na localização do peito, mas de modo diferente: inicialmente, com a mão aberta, realiza-se o movimento de fechá-la, afastando-a do peito.

Com a finalidade de podermos esclarecer melhor a errância produzida por Sandra durante a realização dos sinais correspondentes aos lexemas “vida e filhos”, apresentamos, a seguir, duas imagens que representam a realização dos referidos sinais:

Figura 3 – Imagens com os sinais de “vida” e de “filhos” em Libras.



Fonte: *Blog Renata Dutra*²⁰

Feitas essas considerações, podemos perceber que a errância produzida por Sandra faz trabalhar o efeito de sentido de que a inscrição de Sandra na Libras traz consequências no plano da constituição do sentido. Ela parece não ser capaz de sustentar uma relação com a Libras no plano da sinalização que a coloque em relação com os saberes postos em jogo na instância da aula. Em decorrência, as formulações produzidas por ela evidenciam o silenciamento da Libras em uma abordagem pedagógica na escola. Podemos destacar que os processos de significação “apontar” e “digitar” ganham acentuação na interlocução entre Fátima e Sandra, se compararmos com o processo da sinalização.

A partir dessas considerações, não podemos perder de vista que esses processos de significação produzem efeitos no simbólico, conforme já salientamos. Desse modo, parece-nos que Sandra continua se inscrevendo no nível da repetição empírica. Isso porque a discursividade produzida por ela parece permanecer em um mo(vi)mento circular em que ela vai repetindo o que é demandado pela professora sem que isso passe pela língua e pela história, ou seja, sem que ela faça associação de sentidos. Por isso, é recorrente, nas formulações de Fátima, o fato de que Sandra esquece as palavras que já aprendeu. Portanto, parece-nos ser possível dizer que a ocorrência da repetição empírica acaba por afetar e por rarefazer a relação de Sandra com as práticas de leitura e de escrita na instância discursiva da aula.

²⁰ Disponível em: <http://ensinesuasmasafalar.blogspot.com/2015/08/sinal-vida.html>.

Até esse ponto de nossas considerações analíticas, parece-nos ser possível salientar que, apesar das aulas analisadas terem sido observadas e gravadas em espaços discursivos distintos, as práticas pedagógicas deixam entrever que não houve um revezamento na relação de Sandra com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula.

Desse modo, dada a função do AEE já destacada no capítulo metodológico, não seria esse espaço discursivo uma possibilidade de oportunizar aos alunos surdos o aprendizado do que lhes falta? Como temos mostrado, a falta de uma inscrição na Libras tem se apresentado como um problema na relação dos alunos enfocados com as práticas de leitura e de escrita na aula. Não caberia ao AEE o ensino desta língua?

Conforme já destacamos, nesse espaço discursivo, os alunos surdos possuem atendimento individualizado, logo, a possibilidade de eles terem uma relação mais íntima com as práticas de leitura e de escrita com a acentuação da Libras não poderia ser descartada. No entanto, aventamos dizer que a não ocorrência deste ensino talvez se dê em função do modo como a Libras é significada nesses espaços, a saber: um modo de sanar a “deficiência” e não como uma questão pedagógica.

Consideremos, a seguir, um momento pontual de interlocução entre Fátima e os alunos surdos, Humberto e Sandra, em que aquela trabalha a interpretação oral do texto imagético com o aluno Humberto.

RD12

Fátima: (para Humberto, oralizando e sinalizando) Lê a frase.

Humberto: (hesita e não lê. Parece muito incomodado com a presença da pesquisadora).

Fátima: (apontando, oralizando e sinalizando) Lê a frase! O que tá escrito aí, por favor!

Humberto: (Pega o texto, olha e faz sinal icônico de pá).

Fátima: (oralizando e sinalizando) Plantas ou árvores precisam.

Humberto: (repete o sinal de precisa e sinaliza) para ver.

Fátima: (oralizando, sinalizado e digitalizando) Ver? Para ver? Precisam ver? (aponta a palavra e digitaliza viver.

Fátima: (aponta a palavra para Sandra e pergunta): O que é isso?

Sandra: (sinaliza) Viver.

Fátima: (Parabeniza Sandra e diz) Interpreta para ele. As...

Sandra: (só consegue sinaliza plantas).

Fátima: (oralizando e sinalizando) As plantas precisam para viver. Precisa o que?

Humberto: (sinaliza) Flores, idade.

Fátima: (oralizando e sinalizando) Idade? Exemplo: a flor morre. O que ela precisa para voltar a viver? As flores, plantas, e alimentos precisam de que?

Humberto: (sinaliza) Ajudar.

Fátima: (oralizando e sinalizando) Ajudar fazer o que? Precisa de que? Olha aí, oh. (aponta nas imagens) A planta precisa de sol..)

Humberto: (sinaliza) Chuva.

Fátima: (oralizando e sinalizando) Muito bem! Certo! (aponta para a imagem da menina com o regador).

Humberto: (sinalizando) Água.

Fátima: Água. Certo. (aponta para a imagem do sol)

Humberto: (sinalizando) Sol

Fátima: (oralizando e sinalizando) Sol. Certo. Primeiro, oh (aponta para as imagens). Primeira precisa, oh. Pergunta para Sandra: Que que é isso?

Sandra: (sinaliza) Terra.

Fátima (oralizando e sinalizando): Certo! Então primeiro, (digitaliza a palavra semente) precisa de terra. (faz gestos de jogar a semente na terra e diz) Se você plantar a semente e abandonar ela na terra ela vive? Vive?

Sandra: (balança a cabeça em tom afirmativo)

Fátima: (oralizando e sinalizando) Vive?.

Humberto? (balança a cabeça negativamente)

Fátima: (oralizando e sinalizando) Arroz, feijão, se deixar lá vive? Precisa do que para viver?

Humberto? (sinalizando) Água

Sandra: (sinalizando) Água da chuva.

Humberto: (sinalizando) água para nascer.

Fátima: (oralizando e sinalizando) O que mais?

Sandra: (sinalizando) Terra.

Humberto: (sinalizando) esterco vaca.

Fátima: (oralizando e sinalizando) Aaaah! Muito bem! Certo. Precisa de esterco de vaca. Certo! Boa ideia oh. (Fátima demonstra entusiasmo). Que mais? E bom, ajuda?

Fátima: (aguarda a resposta e diz) Só? Então vamos escrever agora. (Fátima diz para Humberto olhar e pensar na história e escrever. Senta-se mais próxima de Sandra para auxiliá-la).

Conforme podemos perceber, a partir de RD12, e, também, nos demais recortes discursivos das aulas gravadas no AEE com os alunos surdos Humberto e Sandra, há o atravessamento da discursividade da oralização e da sinalização, simultaneamente. Aventamos a hipótese de que a constante ocorrência da oralização por parte da professora se dê em função de nossa presença na sala. Isto é, ela parece entender que, ao oralizar, ela estaria facilitando a nossa compreensão acerca do jogo interlocutivo entre eles, já que não haveria outra razão para tal procedimento, uma vez que os alunos surdos não são oralizados.

Até este ponto da aula, a interlocução estava centrada entre Fátima e Sandra. Contudo, de agora em diante, será feita a alusão, também, a Humberto, pois, ele chegou depois de algum tempo em que a professora já havia iniciado a aula. Humberto senta-se próximo à professora e à Sandra e recebe da professora o texto imagético, objeto de estudo da aula. Fátima inicia a sua interlocução com os alunos, endereçando a Humberto a seguinte formulação: “Lê a frase”. Contudo, Humberto hesita e não lê. A nossa presença parece incomodá-lo.

A professora insiste para que Humberto leia. Humberto pega o texto, olha-o e realiza o sinal icônico de pá. Nesse ponto interlocutivo, a professora, sempre oralizando e sinalizando, no mo(vi)mento de apontar para a imagem, produz a seguinte formulação: “Plantas ou árvores precisam.”. Humberto repete o sinal “precisa” e, em seguida, sinaliza o lexema “ver”. Fátima, ao perceber a errância realizada por Humberto, utiliza-se da datilologia e da sinalização de

ambos os lexemas: “ver e viver”. Para tanto, ela endereça a ele o seguinte questionamento: “Ver? Para ver? Precisam ver?”. Dito isso, a professora mostra a palavra para Sandra e pergunta: “O que é isso?”. Em resposta, Sandra sinaliza a palavra “viver”.

A partir da descrição realizada, é possível percebermos a ocorrência do desencaixe, da inconsistência do simbólico, também nas formulações de Humberto. Ele produz mo(vi)mentos de errância, ao sinalizar o verbo “ver”, quando deveria sinalizar o verbo “viver”. Cabe salientar que, diferentemente do modo como ocorreu com Sandra em que os mo(vi)mentos de errância elaborados por ela tinham algum tipo de proximidade entre os sinais produzidos, com Humberto, esta proximidade não se dá. Em sendo assim, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que esse e os demais mo(vi)mentos de errância e de inconsistência no simbólico produzidos por ele, conforme RD12, parecem flagrar a relação dele com a Libras no plano de constituição do sentido. Trata-se de uma relação que aponta para certa fragilidade com a Libras, pois ao produzir o sinal do lexema ver, ele produz um desencaixe no simbólico.

Conforme podemos perceber, assim como ocorreu nas análises anteriores, em RD12, também, podemos notar o atravessamento da discursividade dos processos de significação: sinalizar, oralizar, digitar, apontar e iconicizar. Nesse sentido, em consonância com o que vimos discutindo, há, por parte dos envolvidos, um entrelaçamento na ordem simbólica, buscando fazer UM na aula, ou seja, de produzir sentido a partir do texto imagético. Sendo assim, as formulações de Humberto estão inscritas nos processos de significação de iconicizar e de sinalizar; as formulações de Fátima estão filiadas aos processos de significação de sinalizar e de apontar para a imagem e para o título do texto.

Diante de nossas considerações, podemos destacar que os processos de significação mencionados ocorrem no nível da língua e da linguagem; e, ainda que de modo diferente, a interlocução entre Fátima e os alunos surdos está inscrita na prevalência da repetição empírica, nos termos de Orlandi (1998, 2007), conforme já salientamos. Contudo, conforme dá a perceber no RD12, há momentos na interlocução de Fátima com Humberto que nos parece ser possível perceber a ocorrência da repetição histórica. Isso porque, no fluxo interlocutivo da aula, Fátima questiona os alunos sobre o que a planta precisa para viver. Em resposta, Humberto sinaliza “chuva” e, posteriormente, ele sinaliza “esterco de vaca”. A professora Fátima comemora as respostas produzidas por Humberto, pois se trata de formulações que não são esperadas por ela, ou seja, uma relação de Humberto com o saber que destoa das discussões até então elaboradas, e que é pertinente à temática da interlocução.

Diante do que vimos discutindo, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que, nesse mo(vi)mento interlocutivo, as respostas formuladas por Humberto foram realizadas por

meio da associação de sentido que ele fez com a história. Em outras palavras, essas formulações parecem se enquadrar no tipo “repetição histórica”. Segundo as teorizações de Orlandi (1998, 2007), a repetição histórica é a única que coloca o sujeito na posição-autor, conforme abordamos no capítulo teórico, pois ela não se constitui em mero exercício mnemônico, mas permite a inscrição da formulação do sujeito no interdiscurso e historiciza o seu dizer. Portanto, a partir da repetição histórica é possível dizer que houve, pelo menos, um indício de mo(vi)mento de interpretação.

Nessa perspectiva, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que, embora Humberto tenha estabelecido sua relação nas práticas de leitura e de escrita no nível da repetição empírica, é possível percebermos um efeito de deslocamento para a repetição histórica, a partir das formulações “chuva” e “esterco de vaca”. Podemos notar que essas formulações foram elaboradas a partir de uma rede de memória e das filiações históricas que constituem Humberto. Logo, estas são passíveis de serem interpretadas e repetidas e estão sujeitas a tornarem-se outras.

A partir de agora, consideremos um recorte discurso em que Fátima inicia o trabalho com a produção escrita. Ela salienta que eles podem escolher um nome para a personagem do texto ou podem chamar de menina mesmo.

RD13

Fátima: (Olha para o caderno de Sandra e diz para a pesquisadora). Escreveu menina certinho sem ajuda. Você viu que aquela hora ela digitou minina, mas agora, ela escreveu menina. Isso é um grande avanço.

Sandra: (escreveu menina no início de frase e Fátima explica)

Fátima: (oralizando e sinalizando mostra para Sandra) Faltou oh, M para começar texto é maiúsculo..

Sandra: (apaga e corrige)

Fátima: (oralizando e sinalizando aponta para a imagem e pergunta) Nome? É semente de que?

Sandra: (sinalizando) terra, cavar, plantar TR

Fátima: (oralizando, digitaliza) S-E-M-E...

Sandra: (escreve).

Fátima: (diz que faltou um n e que está quase certo).

Sandra: (tenta corrigir)

Fátima: (para a pesquisadora) Ela tá tentando escrever. Ela tá escrevendo uma coisa e pensando o que que ela tá escrevendo. Volta-se para Sandra) S-E-M-E-N... (digitaliza TE) e diz) Certinho.

Fátima: (oralizando e digitando) Semente de que?

Sandra: (digitaliza tudo misturado) AZRO.

Fátima: (oralizando e sinalizando) O que que é isso?

Sandra: (sinaliza) semente na terra.

Fátima: (oralizando e sinalizando) E semente de que? Nome? Arroz, feijão.

Sandra: (digita a letra T e é interrompida por Fátima).

Fátima: (aponta para uma imagem no texto e pergunta à Sandra) Que que é isso?

Sandra: (realiza sinal icônico de planta nascendo).

Fátima: flor? Que que é isso?

Fátima: (aponta para a imagem e pergunta) O que que é isso?

Sandra: (digita letras soltas)

Fátima: (oralizando e sinalizando) Qual é esse sinal? Nome?

Sandra: (digita algo que a intérprete não entende)

Fátima: (oralizando e sinalizando) Sei não. (aponta para a imagem) O que é?

Sandra: (faz o sinal de sol)

Fátima: (repete o sinal que Sandra fez e ela balança a cabeça negativamente. A professora faz sinal de sol e pergunta). É comida?

Sandra: (sinaliza) comida

Fátima: (oralizando e sinalizando) O que?. O sinal. (demonstra que só aceita o sinal e se vira de lado).

Sandra: (tenta digitalizar)

Fátima: (oralizando e sinalizando) Ah, tá! Arroz.

Sandra: (repete o sinal de arroz).

Fátima: (aponta no caderno e diz) Escreve aí.

Pesquisadora: (para Fátima) Ela não sabe o sinal de arroz né?

Fátima: (oralizando e digitalizando) Ela digitou tudo misturado o A, o Z depois o R e o O. (olha para a escrita de Sandra) Isso! Certo. (digita) ARROZ. (lê o que Sandra escreveu) Menina semente arroz. O que mais?

Sandra: (sinaliza) Cavar ...

Fátima: (oralizando e digitalizando) nome?

Fátima: (oralizando e sinalizando) Que mais? Olhe lá atrás. (Enquanto Sandra procura a escrita da palavra em seu caderno, Fátima volta-se para Humberto e pergunta): Quer ajuda? Deixa eu ver?

Humberto: (entrega o caderno)

Fátima: (mostra a frase escrita por Humberto para a pesquisadora) **A menina eu quero fazer planta esta vida.** Pergunta a Humberto. Fala pra mim o que você escreveu.

Humberto: (sinalizando) **Menina quer fazer árvore.**

Fátima: (oralizando e sinalizando) Eu quero? você quer? A menina quer? Quem quer? (mostra o caderno e lê) A menina (sinaliza) quer, entendeu? A menina quer. Eu não! (aponta para outro espaço p indicar a menina) A menina. Oh, Ela (aponta para um espaço e depois para outro) eu, diferente. (apaga: eu quero) e lê fazendo os sinais) A menina quer fazer planta esta vida. (devolve o caderno para Humberto corrigir e dar continuidade à escrita.

Fátima: (volta-se para Sandra e pergunta) O que que é isso?

Sandra: (realiza sinal icônico de regar).

Fátima: (oralizando e sinalizando) Isso aqui é cuidar. Tá certo?

Sandra: (balança a cabeça negativamente e volta a procurar a palavras em atividades anteriores. Sandra encontra a palavra com a ajuda da professora).

Fátima: (escreve a palavra “pá” na atividade para Sandra copiar).

Professora: (oralizando e sinalizando) As plantas, o arroz precisa de que?

Sandra: (sinalizando) sol.

Fátima: (oralizando e sinalizando) o que mais precisa para viver?

Sandra: (sinalizando) Sol, terra.

Fátima: (oralizando e sinalizando) O que mais?

Sandra: (utiliza o sinal icônico de pá).

Fátima: (oralizando e sinalizando) Pá? (salienta que não está correta a resposta produzida por Sandra ao acenar com a mão). Não! Para viver? Precisa o que o arroz?

Sandra: (sinaliza) Terra. E escreve.

Fátima: (sinalizando e oralizando) O que mais?

Sandra: (sinaliza):água

Fátima: O que mais?

Sandra: (aponta para uma palavra na sentença já produzida por ela e copia).

Fátima: Viver? Precisa de que?

Sandra: (escreve)

Fátima: (para a pesquisadora) Eu fiz viver (sinal). Ela foi lá e escreveu via. Então ela copia dentro da própria língua de sinais. Mas eu percebo assim, que ela ta começando a perceber e a ter opinião daquilo que ela quer. Antes ela não tinha nem isso. Não manifestava opinião pra nada. (olha para atividade e pergunta) qual?

Sandra: (aponta a imagem e escreve)
Fátima: (oralizando e sinalizando) De novo? Igual aqui oh? Pode escrever.
Fátima: (mostra as imagens e lê a sentença): Menina, pá, água, terra. Precisa não. Pode apagar. (E lê): Menina água terra. Ficou bom.
Fátima: (oralizando e sinalizando) O que que é isso?
Sandra: (aponta para a imagem e faz o sinal icônico de regar) regando.
Fátima: (oralizando e sinalizando) Cuidar. Ah! (lê) Menina cuidar água. Que mais? Olha aqui.
Sandra: (escreve) sol, plantas, terra.
Fátima: (si naliza) Agora ler tudo.
Sandra: (sinalizando) Menina, semente arroz pá. (próxima palavra seria precisa, mas Sandra sinaliza mulher, menina, pá)
Fátima: (aponta para a palavra precisa e faz o seu sinal)
Sandra: (repete o sinal) precisa terra água vida. Menina (na sequência, ela deveria ler cuidar, mas sinaliza regar).
Fátima: (oralizando e sinalizando) cuidar
Sandra: (sinalizando) cuidar, água, terra, sol, plantas.
Fátima: (oralizando e sinalizando) Tá bom?
Sandra: Bom.
Fátima: Escrever mais pode.
Sandra: (continua a escrever)
Fátima (Para a pesquisadora): Agora ela volta nas mesmas palavras. Ela é muito limitada.
Fátima (volta-se para o texto e pergunta): De novo? Por que?
Sandra: (sinaliza sol, nasce, água).
Fátima: E depois?
Sandra: (sinaliza flor)
Fátima: E depois? (aponta para a escrita da palavra arroz)) Pronto? Pode colar. Já saiu o máximo.

Até este ponto da aula, Fátima desenvolveu a atividade de leitura e interpretação oral do texto imagético. De agora em diante, este recorte discursivo trata de um momento pontual em que Fátima trabalha a atividade de produção do texto imagético com os alunos, Humberto e Sandra. Cabe destacar que, em RD13, ocorre o atravessamento da discursividade da formulação de perguntas por Fátima e da formulação das respostas pelos alunos surdos na instância discursiva da aula. É possível percebermos que esse atravessamento ocorre na maior parte de RD13. Sendo assim, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que essa discursividade deixa flagrar uma tomada de posição de Fátima, que cria condições para a inscrição de Humberto e de Sandra na prática de escrita em sala de aula.

Nessa perspectiva, Fátima inicia a sua interlocução com os alunos, sugerindo a possibilidade de eles escolherem um nome para a personagem da história, ou, ainda, que eles mantenham o nome de “menina”. Feitas essas considerações, a professora volta-se para o caderno de Sandra e endereça a nós a seguinte formulação: “Escreveu menina certinho, sem ajuda. Você viu que aquela hora ela digitou M-I-N-I-N-A, mas agora ela escreveu menina. Isso é um grande avanço.”.

A partir de RD13, podemos perceber que a interlocução entre Fátima e Sandra é marcada por um desencaixe no objeto de interlocução, dados os efeitos da repetição empírica em que as formulações de Sandra se inscrevem. Como vinha acontecendo nos recortes anteriores, também, nesse ponto da aula, podemos ressaltar que há a ocorrência de uma sequência de desencaixes, de errância, nas formulações de Sandra. Esta, na tentativa de se constituir na aula, produz mo(vi)mentos de errância que parecem indiciar uma (não) relação dela com a Libras e com a Língua Portuguesa. Trata-se de uma relação que aponta para certa fragilidade de Sandra com essas línguas, conforme temos abordado neste capítulo.

Por esse viés, podemos salientar que os mo(vi)mentos de errância, os desencaixes no dizer ocorrem a partir dos processos de significação: sinalizar, oralizar, digitar, apontar e iconicizar. Nesse sentido, em conformidade com o que já foi discutido, há, por parte de Fátima e de Sandra, um enlaçamento desses processos de significação, objetivando uma unidade na aula, a partir da atividade proposta. Sendo assim, as formulações de Sandra estão inscritas no processo de significação de iconicizar, de digitar e de sinalizar; já as formulações de Fátima estão filiadas aos processos de significação de sinalizar, de digitar e de apontar para o texto imagético.

No início de RD13, podemos salientar a primeira situação de errância no jogo interlocutivo entre Fátima e Sandra. Fátima busca uma reversibilidade de Sandra a partir do mo(vi)mento de apontar para a imagem da semente; aquela endereça-lhe a sinalização da seguinte pergunta: “Nome? É semente de que?”. As formulações de Sandra estão inscritas em processos de iconicidade para representar o mo(vi)mento de “cavar”, e também, em processos de sinalização para produzir os lexemas “terra e plantar”. A professora salienta que a resposta está incorreta e pede o nome da imagem que ela está apontando. Sandra tenta digitar o lexema, “semente,” mas a professora salienta que a sua digitação está incorreta. E, sendo assim, a professora inicia a digitação das duas primeiras sílabas do lexema: “S-E-M-E...”. Sandra, nesse momento, parece ter compreendido e escreve algo. A professora chama a atenção de Sandra e pondera que a sua escrita está quase certa, mas faltou um “N”. Sandra tenta realizar a correção, mas não consegue.

É possível perceber, a partir desse mo(vi)mento interlocutivo, que, apesar do entrelaçamento dos diversos processos de significação na instância da aula, os efeitos do simbólico não cessam de produzir errâncias, desencaixes nas formulações de Fátima e de Sandra. A primeira errância ocorre a partir das respostas formuladas por Sandra: iconicidade de cavar e sinalização de “terra e plantar”, quando o que se esperava dela era o nome da semente que foi apontada por Fátima. Ressaltamos que, dada a natureza do questionamento de Fátima,

conforme já enfatizamos, anteriormente, era esperado que Sandra realizasse a digitação e não a sinalização e a iconicidade. É possível percebermos essa realização por meio do lexema “nome” produzido por Fátima. Isso porque sempre que Fátima faz menção a “nome”, ela parece solicitar a digitação da palavra que nomeia o objeto.

Apesar de Sandra utilizar-se dos processos de significação “iconicidade”, “digitação” e “sinalização”, podemos trabalhar com o efeito de sentido de que a relação dela na ordem simbólica expressa certa fragilidade, pois Sandra não consegue nomear o tipo de semente solicitado por Fátima por nenhum desses processos. Com isso, é possível salientar que ela parece não sustentar uma discursividade por meio da Libras, seja a partir da iconicidade, seja por meio da sinalização, seja por meio da digitação. Conforme vimos discutindo, ela parece não possuir uma relação de constituição nessa língua capaz de sustentar suas formulações.

Fátima, por sua vez, utiliza-se, também, de processos de significação diferentes para buscar a reversibilidade com Sandra. Inicialmente, são com os mo(vi)mentos de apontar e de sinalizar que Fátima busca uma interlocução com Sandra. Contudo, dada a não reversibilidade desta, Fátima ancora-se no processo da digitação. Conforme dá a perceber, há um revezamento dos processos de significação, fazendo-se pensar que, em algum momento, Sandra se inscreveria no plano da constituição do sentido. Todavia, conforme temos salientado, essa não inscrição concerne à (não) relação dela com a Libras e com a Língua Portuguesa. Por sua vez, essa (não) relação acaba afetando a possibilidade das práticas de leitura e de escrita.

Fátima prossegue na interlocução com Sandra, buscando saber o nome da semente. Sandra continua produzindo uma sequência de errâncias ao tentar se inscrever no jogo discursivo da aula. Por meio da datilologia, ela tenta digitar o lexema “arroz”, mas só consegue produzir letras soltas “A-Z-R-O” que não formam nenhuma palavra. Fátima, então, questiona-a sobre a sua digitação, e ela, agora por meio da sinalização, salienta que é semente na terra, mas não menciona o nome da semente, objetivo do questionamento de Fátima. Sendo assim, Fátima insiste, novamente, em seu questionamento: “Semente de que? Nome? Arroz, feijão...”.

Nessa perspectiva, podemos perceber a insistência de Sandra em produzir sentido a partir do questionamento elaborado por Fátima sempre no mo(vi)mento de apontar para a imagem a ser nomeada. Contudo, dadas as diversas tentativas produzidas por Sandra, ora tentando digitalizar, ora tentado sinalizar, não foi possível perceber a elaboração de uma resposta concernente à demanda de Fátima.

Com isso, a interlocução entre elas parece não se deslocar no sentido de uma produção de sentido para a escrita do texto. Por um lado, Sandra apesar da sua fragilidade com a digitação, segue insistindo em digitar a pergunta solicitada. Por outro, Fátima segue insistindo em

compreender o que Sandra está tentando digitar ou sinalizar por meio da iconicidade. Diante do desencaixe na interlocução entre elas, a professora sinaliza a palavra “sol” em outra localização e pergunta à Sandra: “É comida?”.

Como resposta, Sandra repete o sinal de comida. Fátima pergunta a ela: “O que?”. Sandra insiste na digitação e, mais uma vez, é interrompida pela professora, que solicita de modo incisivo que só aceita o sinal, e ela se vira para o lado. Diante da atitude da professora, Sandra insiste em digitar e digita as letras “-Z-R-O”. Nesse momento, Fátima produz a formulação: “Ah, tá!”. Em seguida, formula a sinalização do lexema “arroz”. E Sandra repete o sinal produzido pela professora. Na sequência, Fátima solicita a escrita do referido lexema no caderno.

De nossa perspectiva teórica, conforme vimos destacando, podemos pensar, a partir dos mo(vi)mentos interlocutivos analisados, que os processos de significação produzem efeitos no simbólico. Sendo assim, na esteira de Orlandi (1998, 2007), podemos trabalhar com o efeito de sentido de que Sandra continua em uma inscrição na repetição empírica. Isso porque ela não consegue formular discursividades sem que estas sejam frutos da repetição do que é dito pela professora. Logo, o que é dito por Sandra não passa pela língua e pela história, ou seja, não são realizados mo(vi)mentos de associação de sentidos. E, por isso, “ela esquece”, para usarmos os termos produzidos por Fátima, conforme veremos no próximo mo(vi)mento interlocutivo.

No fluxo da aula, a professora realiza a leitura da frase produzida por Sandra, a saber: “Menina semente arroz.”. Na sequência, a professora pergunta à Sandra: “O que mais?”. Como resposta, Sandra esboça o sinal icônico de “cavar”, e a professora solicita o nome do objeto sinalizado por Sandra. Cabe ressaltar que, durante a atividade de compreensão oral do texto, conforme destacado em RD8, a professora já havia trabalhado o vocabulário com a aluna Sandra. Contudo, ela não consegue lembrar-se da escrita do lexema. E, ainda, segundo salientou a professora, o lexema “pá” já havia sido trabalhado anteriormente a essa aula. Por isso, quando Fátima solicita a digitação do lexema “pá”, que, na sua formulação, é denominado de “nome”, Sandra não consegue digitar. Sendo assim, ela solicita à Sandra que verifique a escrita do lexema em seu caderno.

A professora segue o jogo interlocutivo e endereça-se a Humberto e oferece-lhe ajuda, enquanto ela aguarda Sandra realizar o que fora demandado. Nesse sentido, ela pergunta a ele: “Quer ajuda? Deixa eu ver?”. Humberto entrega o seu caderno à professora. Cabe ressaltar que, enquanto a professora auxilia Sandra, Humberto tenta produzir seu texto sozinho. Desse modo, ao ler a escrita elaborada por Humberto, ela lê e nos mostra o que ele havia produzido. Eis a

formulação de Humberto: “A menina eu quero fazer planta esta vida”. Após a leitura, a professora solicita a ele o relato do que havia escrito.

Humberto sinaliza: “Menina quer fazer árvore”. Como é possível perceber, Humberto, ao realizar a leitura da sua escrita por meio da sinalização, produz uma sentença diferente daquela escrita por ele. Aventamos a hipótese de que Humberto pode ter percebido sua errância no momento em que ele se volta para a sua escrita para responder à professora.

Contudo, ainda que Humberto tenha corrigido a sua formulação, no momento da leitura, Fátima endereça-se a ele, abordando a formulação que havia sido escrita. O objetivo é a correção da errância produzida no emprego dos pronomes pessoais “eu” e “ela”. Desse modo, Fátima pergunta-lhe: “Eu quero? você quer? A menina quer? Quem quer?”. Dito isso, a professora mostra a ele o caderno e pondera: “A menina quer, entendeu? A menina quer. Eu não!”. Ela aponta para um espaço para localizar a “menina” e outro espaço para localizar o pronome pessoal “eu”. Na sequência de sua exposição, ela apaga os lexemas “eu quero” da formulação escrita por Humberto e realiza a leitura por meio da sinalização: “A menina quer fazer planta esta vida”.

Em seguida, a professora devolve o caderno para Humberto realizar a correção e se volta para Sandra para dar continuidade à produção escrita com ela. A professora aponta para uma palavra escrita por Sandra em seu caderno e pergunta: “O que que é isso?”. Em resposta a ela, Sandra realiza o sinal icônico de “regar”.

A professora, nesse momento interlocutivo, aponta para a palavra escrita por Sandra e salienta: “Isso aqui é cuidar! Tá certo?”. Como resposta, Sandra responde, negativamente, em um movimento de balançar a cabeça. E volta-se, mais uma vez, para as suas atividades anteriores em busca da escrita do lexema “pá”. Com a ajuda da professora, ela encontra a palavra. Ainda não convencida de que a aluna seria capaz de copiar o lexema, a professora escreve-o no texto imagético para Sandra copiar.

Conforme podemos perceber a partir do mo(vi)mento interlocutivo mencionado, Sandra não conseguiu identificar a escrita do lexema “pá” em suas atividades anteriores. Desse modo, ela copia o lexema “cuidar. Essa tomada de posição de Sandra faz trabalhar o efeito de sentido de que ela parece não se constituir na leitura e na escrita em Língua Portuguesa. A título de sustentação, vejamos um trecho da entrevista realizada com Fátima em que ela enfatiza sobre a relação de Sandra com as práticas de leitura e de escrita: “quanto à leitura, ah, ah, éh, a Sandra, ela reconhece palavras mais que o Humberto. Então tem essa... acontece isso. Já Humberto, ele tá lendo muito, mas a Sandra, ela não consegue escrever [...]”.

Cabe enfatizar que, neste ponto da entrevista, a intérprete tenta justificar que, apesar de Sandra não conseguir escrever, ela consegue reconhecer as palavras. Contudo, conforme o que vimos mostrando, parece-nos que a justificativa de Fátima não se sustenta. Isso porque, se pensarmos no plano de constituição de sentido, temos indícios de que a relação de Sandra ocorre pela via da repetição, em que ela repete sem saber o que está dizendo. Logo, não há um “reconhecimento das palavras”.

No fluxo interlocutivo da aula, Fátima endereça à Sandra alguns questionamentos: “As plantas, o arroz precisa de que?”. “O que mais precisa para viver?”. Em resposta, Sandra sinaliza “sol”, “terra” e o sinal icônico de “pá”. A professora rediz o lexema “pá” em tom interrogativo e salienta que a resposta de Sandra está incorreta. Novamente, Fátima endereça a Sandra o seguinte questionamento: “Para viver, precisa o que o arroz?”. Em resposta, Sandra sinaliza a palavra “terra” e a escreve. Dado o jogo interlocutivo de questionamentos, a professora segue a sua interlocução com Sandra perguntando-lhe, novamente, sobre o que mais a planta precisa para viver. E Sandra sinalizou a resposta de que seria “água”.

A partir desse ponto de interlocução, a professora pergunta à Sandra: “Viver? Precisa de que?”. Sem produzir nenhum sinal, Sandra apenas escreve. Neste ponto, a professora dirige-se a nós e salienta que ela realizou o sinal do lexema “viver”, mas que Sandra havia escrito o lexema “via”. Dito isso, a professora prossegue a sua interlocução, salientando que Sandra é copista até mesmo na Libras. Contudo, a professora justifica que, na percepção dela, Sandra tem demonstrado indícios de que ela consegue opinar sobre as coisas, fato inovador, pois, segundo a professora, para usarmos seus dizeres, “[a]ntes, ela não tinha nem isso.”

Esse mo(vi)mento interlocutivo reforça as nossas discussões acerca da relação de fragilidade de Sandra com a escrita em Língua Portuguesa e, ainda, com a permanência dela na repetição empírica. Além disso, podemos observar que, ao produzir as suas respostas, Sandra prossegue repetindo o que ela e Fátima já haviam discutido anteriormente. Percebemos, também, a continuidade de mo(vi)mento de errância, por exemplo, quando ela produz a sinalização icônica para se remeter ao que a planta (“arroz”) precisa para viver. Dado o mo(vi)mento de repetição produzido por Sandra, podemos trabalhar o efeito de sentido de que a interlocução entre ela e Fátima parece estar em movimento circular, uma vez que o repertório linguístico de Sandra parece não sustentar a relação dela com as práticas de leitura e de escrita na aula.

Como Sandra continua escrevendo, Fátima pergunta a ela: “Qual?”. Em resposta à demanda da professora, Sandra aponta para uma imagem e continua escrevendo. Nesse momento, a professora lê a formulação escrita por Sandra e pergunta: “De novo? Igual aqui,

oh”. E aponta para outras formulações em que Sandra já havia escrito o lexema “pá” por duas vezes. Em seguida, Fátima mostra as imagens e realiza a leitura da seguinte formulação: “Menina, pá, água, terra”. Dito isso, a professora aponta para o lexema “pá” e pede para Sandra apagar, dizendo que não é necessário ler a formulação novamente.

Outro ponto a ser considerado em RD13 concerne ao fato de que ocorreu um deslizamento no processo de significação utilizado por Sandra para elaborar as suas respostas para Fátima. Ela, agora, passa a apontar em detrimento de sinalizar e de iconicizar. A tomada de posição de Fátima deixa flagrar o efeito de que ela parece perceber que, se por meio dos processos de significação sinalizar e iconicizar não foi possível estabelecer uma relação com os sentidos postos em jogo na instância da aula, o mo(vi)mento de apontar poderia oportunizar a interlocução com a professora.

Com o intuito de finalizar a atividade, Fátima endereça a Sandra a seguinte formulação: “Tá bom? Escrever mais, pode”. Sandra continua a escrever, e a professora volta-se para nós e salienta que, a partir daquele momento, Sandra iria se tornar ainda mais repetitiva, ou seja, ela se voltaria para a escrita dos mesmos lexemas. Ela salienta, ainda, que Sandra é muito limitada. Em seguida, Fátima pergunta à Sandra: “Pronto? Pode colar. Já saiu o máximo.”

Considerando o que vimos salientando, sobretudo no parágrafo anterior, é possível reiterar uma concepção de surdo e de surdez ancorada no pré-construído de surdez como deficiência e de surdo como incapaz, conforme discutimos no capítulo I. São dizeres já ditos que retornam por meio de uma rede de memória e que funcionam sustentando os sentidos constituídos na mediação de Fátima e de Sandra. Portanto, são dizeres que significam Sandra na posição de “deficiente”, de “incapaz”, de pessoa “limitada”. A nosso ver, a fragilidade de Sandra pode consistir na falta de repertório linguístico, para que ela sustente discursividades nas práticas de leitura e de escrita, e não porque a surdez lhe atribua essa característica. Além disso, a falta de repertório linguístico possibilita a permanência de Sandra no nível da repetição empírica, pois, como ela não tem o como, a saída possível é repetir o que já foi dito.

A seguir, apresentaremos o quadro-resumo de nossas considerações analíticas no espaço discursivo do AEE com os alunos Humberto e Sandra:

Quadro resumo 4: inter-relação entre dispositivo teórico e dispositivo analítico

Recorte(s) Discursivo(s) (RD)	Lugar(es) Discursivo(s)	Sequência(s) Discursiva(s) (SD)	Pré-construído(s)	Formação Discursiva/Formações Discursivas (FD)	Tomada(s) de Posição

RD 10	Professora	“Fátima (aponta para a imagem de uma pá e, sinalizando e oralizando, pergunta): O que é isso? Qual nome? Sandra: cavar/cavando Fátima (aponta para uma pá na imagem e pergunta): O que é isso? Sandra (sinal icônico para pá): cavar/cavando”	A aluna surda como incapaz.	A surdez como deficiência.	Evidenciar efeitos do simbólico que apontam para uma equivocidade e sentido. Mostrar o desencaixe no fio discursivo.
RD 10	Aluna surda	Sandra (sinal icônico para pá): cavar/cavando Fátima: Nome? Sandra (tenta fazer a digitação): A-M...	Aluna surda como incapaz.	Surdez como deficiência.	Mostrar a relação de fragilidade com a Libras.
RD 11	Professora	Fátima: (acena com a cabeça que não). Aponta mais uma vez para palavra. Sandra: jogar água? Fátima: faz a datilologia V-I-V-E-R.	A aluna surda como incapaz.	A surdez como deficiência.	Evidenciar efeitos do simbólico que apontam para uma equivocidade e sentido. Mostrar o silenciamento da Libras no jogo interlocutivo. Silenciar práticas pedagógicas que possibilitem a repetição histórica.
RD 11	Aluna surda	“Fátima: Não, ela (aponta para imagem da menina no papel) Sandra: (fez o sinal de mãe em Libras) Fátima: mamãe?”	A aluna surda como incapaz.	Surdez como deficiência.	Mostrar que as errâncias produzidas evidenciam a não inscrição de Sandra na Libras.

RD 12	Professora	<p>“Fátima: (apontando, oralizando e sinalizando) Lê a frase! O que tá escrito aí, por favor!</p> <p>Humberto: (Pega o texto, olha e faz sinal icônico de pá).</p> <p>Fátima: (oralizando e sinalizando) Plantas ou árvores precisam.</p> <p>Humberto: (repete o sinal de precisa e sinaliza) para ver.</p> <p>Fátima: (oralizando, sinalizado e digitalizando) Ver? Para ver?”.</p>	Alunos surdos como incapazes.	A surdez como deficiência.	Evidenciar a fragilidade dos alunos surdos com a Libras.
RD 12	Aluno surdo	<p>Humberto: (sinalizando) esterco vaca.</p> <p>Fátima: (Aaaah! Muito bem! Certinho. Precisa de esterco de vaca. Certinho! Boa ideia oh. (Fátima demonstra entusiasmo.</p>	Aluno surdo capaz.	A surdez como diferença.	Evidenciar que a formulação parece se pautar na repetição história.
RD 12	Aluna surda	<p>“Fátima (oralizando e sinalizando): Certinho! Então primeiro, (digitaliza a palavra semente) precisa de terra. (faz gestos de jogar a semente na terra e diz) Se você plantar a semente e abandonar ela na terá ela vive? Vive?”</p>	Aluna surda como incapaz.	Surdez como deficiência.	<p>Evidenciar efeitos do simbólico que apontam para uma equivocidade e sentido.</p> <p>Silenciar práticas pedagógicas que possibilitem a repetição histórica.</p> <p>Mostrar que as errâncias</p>

		Sandra: (balança a cabeça em tom afirmativo)”. produzidas evidenciam a não inscrição de Sandra na Libras.			
RD 13	Aluna surda	Fátima: (oralizando e sinalizando aponta para a imagem e pergunta) Nome? É semente de que? Sandra: (sinalizando) terra, cavar, plantar TR.	Aluna surda como incapaz.	A surdez como deficiência.	Mostrar a relação de fragilidade na ordem simbólica. Evidenciar a prevalência da repetição empírica.
RD 13	Professora	“Fátima: (aponta para a imagem e pergunta) O que que é isso? Sandra: (digita letras soltas) Fátima: (oralizando e sinalizando) Qual é esse sinal? Nome? Sandra: (digita algo que a intérprete não entende) Fátima: (oralizanddo e sinalizando) Sei não. (aponta para a imagem) O que é? Sandra: (faz o sinal de sol)”. Mostrar que o entrelaçament o dos processos de significação não garantem a produção de sentido na aula.	Aluna surda como incapaz.	A surdez como deficiência.	

Fonte: Elaboração da autora

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa filiação aos estudos teóricos da Análise de Discurso, particularizamos, nesta tese, uma discussão acerca da temática da educação inclusiva no que concerne às práticas de leitura e de escrita para alunos surdos na escola regular. Isso porque, conforme mencionamos no capítulo metodológico, em nosso percurso como professora de Língua Portuguesa, éramos constituídos pelo imaginário de que, de certa forma, havia uma identificação dos professores, dos intérpretes e dos alunos surdos com as práticas de leitura e de escrita.

Nesse sentido, a relação de mediação entre professores, intérpretes e alunos surdos, assim como a mediação da relação com os saberes postos em jogo na sala de aula, seria da ordem de uma transparência e de um encaixe discursivo, conforme certas projeções da escola e dos documentos oficiais das políticas de inclusão. Contudo, dadas as experiências vivenciadas, essas projeções foram sendo (des)estabilizadas, quando recebemos em uma das turmas que atuávamos uma aluna surda, segundo apontamentos salientados no capítulo metodológico.

Assim, após muitas errâncias e desencaixes na ordem do simbólico, dado o jogo interlocutivo de sala de aula, uma inquietação demandou um certo deslocamento de nossas práticas. Algo deveria ser feito em relação àquele cenário em que a aula não tomava uma feição de acontecimento para a aluna surda. Para tanto, a partir da (des)estabilização da filiação de sentidos que sustentava o nosso lugar discursivo de professora, percebemos que as formações imaginárias sobre a educação inclusiva podiam ganhar contornos específicos, a depender das redes de filiação dos envolvidos. Em nosso caso, percebemos a necessidade de investimento em formação continuada, conforme mencionamos anteriormente.

Nessa perspectiva, além dos cursos de formação continuada, concluímos o mestrado em Estudos Linguísticos no ano de 2011. Com isso, percebemos certos deslocamentos em nossa rede de filiação de sentidos a partir da nossa inscrição na teoria do discurso. Um deles foi conceber o sujeito, a língua e a história pela perspectiva da opacidade e da não linearização dos sentidos, de modo que tivemos de lidar com a (des)estabilização de sentidos sobre a educação inclusiva. Dado o contínuo das inquietações, lançamo-nos à trajetória do doutorado em Estudos Linguísticos.

Considerando o percurso do doutoramento, fomos percebendo que, a despeito de haver políticas públicas sobre a educação inclusiva, as interpelações dos envolvidos nessa educação acabam por deflagrar tomadas de posição diferentes e contraditórias dos sentidos apregoados no âmbito dessas políticas. Essas tomadas de posição estão vinculadas à trajetória de filiação de sentidos sobre a educação inclusiva, fazendo operar um funcionamento específico da

memória discursiva. Uma textualização possível dessa memória é o modo monolítico com que alguns dos envolvidos nessa educação deixam flagrar as tomadas de posição. Muito, raramente, problematizam-se formulações no âmbito dessa educação inclusiva, a ponto de se delinear outros trajetos de filiação de sentido.

A relação monolítica em torno dessa educação expressa a consistência do imaginário em produzir uma narratividade de organização e de totalização das discursividades sobre o aluno surdo e a surdez. Nessa perspectiva, os pré-construídos acabam sustentando as tomadas de posição dos concernidos por essa narratividade. Desse modo, não se abrem horizontes para a opacidade dessas discursividades, em seu caráter de dispersão (efeitos da educação inclusiva em pontos de inscrição de real).

Outro marco político-simbólico, em nossa trajetória de filiação de sentidos, foi o fato de assumirmos a coordenação de educação inclusiva da rede municipal de ensino em que residimos. Sentimos a necessidade de oferecer nossa contribuição e, também, de conhecer melhor e de forma mais ampla a situação da educação inclusiva na rede municipal. A realidade encontrada a partir desse lugar discursivo acentuou nossas inquietações, pois as tomadas de posição de quem fazia operar as políticas públicas eram, na maior parte do tempo, comprometidas com o movimento de “apaziguar” os conflitos. Não se enfrentavam os conflitos, tomando-os em suas discursividades como pontos de incidência de real. Por vezes, os profissionais que ali eram vinculados não possuíam formação necessária, ou até mesmo formação insuficiente para assumir tais funções.

Além disso, no que se refere aos profissionais de apoio e aos intérpretes, cabe destacar que a referida lógica de nomeação se mantém, pois a preocupação maior era a redução dos recursos financeiros. Isso porque, como os profissionais vinculados, em geral, não possuem formação específica na área de educação, eles acabam tendo um contrato de salário menor, quando comparados com profissionais com formação na área. Essa realidade acaba fazendo com que, na educação inclusiva, haja profissionais atuando sem a formação teórico-metodológica para tal. Cabe salientar que a agenda pedagógica da educação inclusiva é comprometida em função da agenda política.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho à frente da coordenação de educação inclusiva foi voltado para a formação dos profissionais em termos de formação continuada, na área da educação inclusiva. Buscávamos, com essas formações, fazer operar outros sentidos sobre a educação inclusiva, a ponto de fomentar, em termos de políticas públicas, a problematização da então relação monolítica com que muitos profissionais praticavam essa educação. Além disso, elaboramos, também, as Diretrizes Municipais de Educação Inclusiva para nortear o trabalho

pedagógico das escolas regulares, pois, até aquele momento, o município acompanhava as diretrizes da rede estadual de educação de Goiás.

Salientamos que, a partir dessa realidade sumarizada, percebemos que a educação inclusiva, dada a realidade no município, reclamava por mais pesquisas. Nesse sentido, retomamos os nossos estudos, no curso de doutorado em Estudos Linguísticos. Neste momento específico de pesquisa, o nosso interesse recaiu sobre a problematização do modo como aconteciam as práticas de leitura e de escrita para os alunos surdos participantes da pesquisa, em duas escolas regulares da educação básica. Isso porque, como professora de Língua Portuguesa, sabíamos das dificuldades enfrentadas no ato de ensinar e de aprender a ler e a escrever tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos.

Ressaltamos que, para esses alunos, o processo de ensino e de aprendizagem mostra-se ainda mais complexo, dada a sua condição de estar “entre línguas”, ou seja, entre a Libras e a Língua portuguesa. Além disso, a realidade da educação de surdos em nosso município apontava que os alunos surdos apresentavam muitas dificuldades para aprenderem a ler e a escrever em Língua Portuguesa. Articulam-se a esse cenário a realidade mostrada a partir das considerações teórico-analíticas materializadas em nossa dissertação de mestrado (GONDIM, 2011).

Por esse viés, salientamos que a condição de aluno surdo na sala de aula regular não é, de modo algum, pacífica, pois a relação do sujeito com a Libras e com a Língua Portuguesa, muitas vezes, é de uma identificação outra, o que acaba corroborando para a acentuação da complexidade do processo de constituição e de escolarização desses alunos surdos. Isso porque, por um lado, é preciso considerar que cada sujeito possui uma história de constituição. Logo, há surdos que não se identificam com a sua condição de surdez, e, portanto, tendem a denegar a Libras, uma vez que, em muitos momentos, a Libras é significada pela escola como um caminho para sanar a “deficiência” e não como uma questão pedagógica, ou seja, língua de constituição. Na condição de questão pedagógica, os pontos de impasse em relação à Libras poderiam ser enfrentados, e, não, monoliticamente apagados.

Por outro lado, conforme mostramos nas análises, a Libras por ela mesma não é garantia de que os alunos surdos sejam bem-sucedidos nas práticas de leitura e de escrita. É imprescindível que as tomadas de posição dos envolvidos no processo de escolarização sustentem as práticas pedagógicas, a ponto de abrir possibilidades para os alunos produzirem associação de sentidos e, assim, poderem sustentar uma leitura e uma escrita de modo autoral.

Nessa perspectiva, foi proposta a seguinte questão para nortear a nossa pesquisa: como se configuram as práticas de leitura e de escrita na sala de aula regular e no AEE para os alunos

surdos, dada a relação entre diferentes processos de significação de sentido que ganham materialização no jogo discursivo de sala de aula?. Conforme mostramos, a nossa problematização contemplou dois espaços discursivos específicos: sala de aula regular e AEE. O nosso intuito foi o de observar e problematizar o modo como aconteciam as práticas de leitura e de escrita nesses espaços, uma vez que eles possuem configurações distintas, em termos de práticas discursivas.

Desse modo, trabalhamos com o seguinte objetivo geral: problematizar o modo como os alunos surdos são significados nas e pelas práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, não perdendo de vista a relação destes com a Libras e a Língua Portuguesa, embora estejam aí implicados outros processos de significação (iconicização, digitação, entre outros).

A nossa problematização partiu da hipótese de que, para além das discursividades oficiais que significavam a relação de alunos surdos, na escola regular e no AEE, fazendo-se pressupor uma identificação destes com as práticas de leitura e de escrita, nas escolas pesquisadas, a falta de uma inscrição na Libras (que produz um efeito de apagamento e de silenciamento) poderia engendrar a prevalência de práticas de repetição empírica e formal destes alunos com as atividades de leitura e de escrita. Sendo assim, o modo de funcionamento específico da memória, no jogo discursivo das aulas acompanhadas, acaba por rarefazer uma repetição histórica de sentidos.

Conforme destacamos no capítulo metodológico, a nossa coleta de material ocorreu em duas escolas regulares em que estudavam alunos surdos. A pesquisa de campo foi realizada com sete participantes: dois professores, dois intérpretes e três alunos surdos. Ainda no capítulo metodológico, mobilizamos alguns dizeres dos participantes da pesquisa a partir da entrevista semiestruturada. O nosso intuito foi o de fundamentar as nossas discussões, posteriormente, nas análises, ao caracterizarmos os participantes. Isso porque as entrevistas nos permitiram compreender certos aspectos da trajetória de filiação histórica que os constitui. Buscamos compreender o funcionamento discursivo que ancora as suas tomadas de posição em relação à educação inclusiva, e, especificamente, às práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa, conforme problematizado no capítulo de análise. Por isso, retomamos, em nossas análises, alguns trechos recortados das entrevistas.

As nossas análises mostraram, de modo geral, que, a despeito de haver leis e documentos oficiais que normatizam a educação dos alunos surdos pela perspectiva da diferença e não da “deficiência”, ainda segue operando efeitos o pré-construído da surdez como patologia, como “deficiência”. E, como consequência, podemos destacar que as práticas de leitura e de escrita estão inscritas nesse pré-construído. Desse modo, salientamos que os alunos surdos enfocados

na pesquisa foram concebidos como “deficientes”, como incapazes. Dito de outro modo, notamos que o atravessamento do pré-construído do surdo como incapaz, sustentado pela FD que concebe a surdez como deficiência, permeou a maior parte das análises, sustentando as tomadas de posição dos envolvidos nessa educação.

Nessa perspectiva, foi possível percebermos a produção dos seguintes silenciamentos:

a) silenciamento da não inscrição dos alunos surdos na Libras, e ainda: quando há certa inscrição deles nessa língua, ela não consegue sustentar a relação destes com os saberes postos em jogo na sala de aula regular e, também, no AEE, por meio das práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa; com isso houve a prevalência da oralização, como forma de mediação nas aulas analisadas;

b) silenciamento da falta de inscrição dos professores, também, na Libras;

c) silenciamento de práticas de leitura e de escrita que pudessem possibilitar a inscrição dos alunos surdos na repetição histórica, ficando estes na prevalência da repetição empírica e formal;

d) silenciamento do fato de o aluno Lucas não entrar no jogo discursivo da aula, silenciando-o, assim, na sua condição de aluno. A intérprete faz as atividades por ele;

e) silenciamento da falta de inscrição dos alunos surdos na Língua Portuguesa e, quando há certa inscrição, esta se apresenta como sendo da ordem de uma falta de repertório linguístico capaz de sustentar a relação dos alunos surdos com as práticas de leitura e de escrita na instância discursiva da aula;

f) silenciamento da voz dos alunos na sala de aula, momento em que ocorre a não decorrência para as formulações produzidas pelos alunos surdos, produzindo o efeito de apagamento destes alunos na aula, ou, ainda, quando o intérprete “rejeita” a formulação produzida por eles sem dar decorrências a elas;

h) silenciamento de um trabalho pedagógico por meio da Libras; e por fim,

i) silenciamento de um trabalho pedagógico que evidencie a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa nas práticas de leitura e de escrita.

As nossas análises evidenciaram, também, que, nos momentos em que a relação dos ali envolvidos com as línguas em operação falhou, a inscrição do corpo no jogo discursivo da sala de aula ganhou estatuto de presença. Foi o corpo falando que encontramos na sala de aula. Desse modo, os processos de significação ganharam lugar de acentuação na interlocução entre os alunos surdos, os intérpretes e os professores, conforme mostramos. Esses processos ganharam materialização, seja pelo debruçar sobre a carteira, mostrando uma tomada de posição que apontou para o não lugar do aluno surdo na aula; seja pelo digitar a produção textual,

evidenciando a fragilidade da relação dos alunos surdos com a Língua Portuguesa; seja o iconicizar, mostrando uma não relação do aluno surdo com a Libras, ou, também, evidenciando a inexistência de um sinal em Libras para as palavras em Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que a constituição dos processos de significação, no jogo discursivo das aulas, indicia a confirmação da nossa hipótese de que a falta de uma inscrição, na Libras, pode produzir silenciamentos e apagamentos como consequências para as práticas de leitura e de escrita. De forma específica, mostramos, a partir das análises, que os alunos surdos enfocados na pesquisa, muito raramente, conseguiam estabelecer uma prática de repetição histórica de sentidos a partir das atividades de leitura e de escrita realizadas. Pelo contrário, houve a prevalência de práticas de repetição empírica e formal nessas atividades.

Por esse viés, podemos considerar que ocorreu, em nossas análises, o que Bertoldo (2016) chamou de aula como não acontecimento. Isso porque a prevalência das práticas dos alunos na repetição empírica e formal nos permite considerar que eles não conseguiram historicizar suas formulações por meio de associações de sentidos. Nessa medida, não estamos perdendo de vista a (não) relação deles com a Libras e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa.

As nossas análises evidenciaram que, apesar das políticas públicas existentes, da legislação que normatiza a educação inclusiva pela perspectiva da diferença, assim como da diversidade de pesquisas na área, as escolas regulares enfocadas na pesquisa trabalham com a concepção de surdez como deficiência e de surdo como incapaz. Os pré-construídos da surdez como deficiência e do surdo como incapaz retornam nas tomadas de posição dos envolvidos no processo de escolarização dos alunos surdos e produzem silenciamentos e apagamentos, conforme salientamos anteriormente.

Cabe ressaltar, que apesar do cenário de inclusão apresentado nesta tese não se mostrar, de certo modo, de acordo com as propostas elaboradas para este respectivo tipo de educação, o nosso posicionamento é o de que os alunos concernidos à educação inclusiva continuem com o direito de receber a escolarização no mesmo espaço discursivo que os alunos ditos “normais”. A nosso ver, a educação inclusiva reclama pela efetivação de políticas públicas e educacionais já existentes e não pela acentuação da segregação, conforme apresenta o Decreto 10.502/2020, sancionado pelo governo federal, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial a qual prevê que os alunos com “deficiência” possam receber escolarização apartados dos alunos “normais”, em escolas ou salas especiais. Segregar é acentuar a exclusão! Além disso, este decreto representa um retrocesso a todos os avanços já conquistados no sentido de incluir o “diferente”.

Nesse sentido, torna-se relevante que as políticas públicas e educacionais se revertam a favor dos alunos, oportunizando-lhes a construção de sentidos na escola. No caso específico da surdez, é relevante que os agentes educacionais e a família criem condições linguísticas e pedagógicas para que os alunos surdos possam se inscrever em uma língua e se constituir como sujeito. Contudo, acrescentamos que as línguas (Libras e Língua Portuguesa) por elas mesmas não garantem uma educação inclusiva efetiva, conforme foi evidenciado na pesquisa.

Desse modo, há outras formas de tomadas de posição que não passam pela língua formal, mas que levam em conta as discursividades do corpo, podendo significar o aluno surdo de outro modo na instância discursiva da aula. Essas tomadas de posição ocorrem a partir dos processos de significação, pois, na falta de uma língua formal, é a eles que os alunos surdos recorrem, conforme mostramos na pesquisa. Por isso, os processos de significação não devem ser postos de lado ou apagados no jogo discursivo de sala de aula. Pelo contrário, estes processos de significação podem ser uma saída para pensarmos a Educação Inclusiva como acontecimento.

Diante dos resultados apresentados, percebemos que a referida temática reclama por mais pesquisas que também possam mostrar como ocorre a constituição dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, no processo de escolarização na escola regular. Contudo, consideramos relevante que as futuras pesquisas levem em consideração a complexidade e a heterogeneidade de constituição dos envolvidos na educação de surdos. Isso porque, conforme salientamos no capítulo metodológico, eles são marcados por experiências singulares na educação inclusiva. Nesse sentido, homogeneizá-los seria negar a historicidade que os constitui e, ainda, pressupor que todos os alunos surdos se engajam, subjetivamente, da mesma maneira.

Dada a nossa condição de professora e, também, de pesquisadora, na escola regular, percebemos a necessidade de investimento na aprendizagem da Libras, ainda que as nossas análises mostraram que a Libras por ela mesma não garante a escolarização dos alunos surdos. Contudo, como vimos, a falta de inscrição nessa língua produz efeitos discursivos na relação dos professores e dos intérpretes com os alunos surdos para com os saberes postos em jogo na instância discursiva da aula.

Resta dizer, ainda, que os resultados de pesquisa, aqui apresentados, possibilitam discutir e problematizar as práticas de inclusão que vimos observando na educação de surdos, notadamente em relação as práticas de leitura e de escrita no ensino e na aprendizagem de alunos surdos na Língua Portuguesa. Ademais, não seria forçoso reivindicar que essas discussões e problematizações se revertessem em ações didático-pedagógicas que, por sua vez, revertessem a favor da educação Linguística dos surdos.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. (1958). Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. Editora da Unicamp; Pontes, 1988, p. 284-293.

BERTOLDO, E. S. **Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento**. Revista de Estudos da Linguagem, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8381>. Acesso em: 20 de jun. 2020. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.24.2.519-547>

BOLINGER, D. **Meaning and Form**. London. New York: Longman, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.198, de 12 de Dezembro de 1911**. Approva o regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9198-12-dezembro-1911-520039-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Lei da Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 de mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393>. Acesso em 10 de set. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Disponível em: [portal.mec.gov.br > docman > dezembro-2014-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf). Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

COSTA, J. P. B. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje:** falta, excesso ou diferença. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

COURTINE, J.J. [1981]. **Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2009. In: INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: **Memória e História na/da análise do Discurso.** INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2011.

CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio.** (Tese de Doutorado). Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/labico/carinatense.pdf>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação:** a questão da escrita de sinais. Campinas, São Paulo. Mmercado de letras, 2013.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro, Agir,1990.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.22, n.34, p.225-236, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/275p>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FLORES, V. N. DO. **Entre o dizer e o mostrar:** a transcrição como modalidade de dizer. Organon, Porto Alegre, n. 40/41, janeiro-dezembro, 2006, p. 61-75 Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178431/000601529.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 nov. 2019. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39566>

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo, Plexux, 2002.

GOIÁS, E. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Quirinópolis, 2019.

GONDIM, O. A. **Quando incluir é excluir: um estudo discursivo do surdo na escola.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia-Ufu, 2011.

GRIGOLETO, E. **Do lugar social ao lugar discursivo: imbricamento de diferentes posições-sujeito.** In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS, 2005, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo. Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C., Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISSON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: **Memória e História na/da análise do Discurso.** INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2011.

LENNEBERG, E.H. Biological foundations of language. New York: John Wiley, 1967. In: QUADROS, R. M.; CRUZ, R. R. REBELLO, C. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

MOGFORD, K.; BISHOP, D. **Desenvolvimento da linguagem em condições normais.** In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 1-26.

MOURA, M. C. DE. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Editora Ltda. 2000.

NADER, J. M. V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.** Dissertação de mestrado. Campinas, São Paulo, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269192/1/Nader_JuliaMariaVieira_M.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

NASCIMENTO, C. B. **Alfabeto manual da Língua de Sinais Brasileira (Libras): uma fonte produtiva para importar palavras da Língua Portuguesa.** Revista Trama - Volume 7 - Número 14 - 2º Semestre de 2011 p. 33 – 55.

ORLANDI, E. P. **Segmentar ou Recortar.** Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias, n 10. Uberaba: Fiube,1984.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas, São Paulo. Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Paráfrase e Polissemia**: a fluidez dos limites do simbólico. Rua (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade). Nº4. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p.09-19.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas. São Paulo. Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, São Paulo. Editora da Unicamp, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, São Paulo. Pontes, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2020.

PECHÊUX, M. (1983). A análise do discurso: três épocas; Trad. Jonas de A. Romualdo. In. GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso** - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990.

PECHÊUX, M. (1969). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. GADET, F.; HAK. T. (Org.). Campinas: UNICAMP, 1990.

PECHÊUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 2009.

PECHÊUX, M. (1983). **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni de Lourdes Pucinelle Orlandi. São Paulo: Pontes, 2006.

PECHÊUX, M. (1983). **O papel da memória**. Campinas. Pontes. 1997.

PEREIRA, M. C. C. da (Org.). **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. C. da. **Leitura, escrita e surdez**. 2ª edição. São Paulo, Secretaria da Educação, CENP/CAPES/FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. da. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: princípios teóricos e metodológicos. Educar em revista, vol. 2/2014. Editora UFPR.

PENHA, C. M. C. C. **A importância da formação em Libras do (a) professor(a) ouvinte na educação bilíngue do aluno surdo e metodologias para o ensino de libras e de português escrito nos anos iniciais do ensino fundamental**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. UERJ, 2014. Disponível em: meuartigo.brasilecola.uol.com.br> Educação. Acesso em: 22 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>

QUADROS, R. M. **O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.) Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Editora da UFSC: Florianópolis, 2008. p. 45-82./

QUADROS, R. M; CRUZ, R. R; REBELLO, C. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Artmed. Porto Alegre. 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

ROCHA, S. **O Ines e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de JANEIRO, 2008.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, companhia das letras, 1990.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora. 2007.

SKLIAR, C. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Tradução: Donaldson M. G., Luiz A. de Araújo, Pedro M. S. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

STOKOE, W. **Sign and Culture: a reader for students of American sign language**. 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TAVARES, C. N. **O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação**. REVISTA Zetekité, v. 18, Número Temático 2010, p. 257-270.

THOMA, A. S. da; CORCINI, M. L. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2006.

VALIANTE, J. B. G. **Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos**. (Dissertação de Mestrado) IEL Unicamp. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular: implicações subjetivas no contato-confronto entre a Língua Portuguesa e a Libras**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores, Ernesto Sérgio Bertoldo e Onilda Aparecida Gondim.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o modo como acontecem, as práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, considerando as dificuldades que possam haver entre a Língua Portuguesa e a Libras e de que modo isso pode afetar o letramento do aluno surdo.

Na sua participação você será submetido à uma entrevista semiestruturada, à qual tratará de questões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos na escola regular. Utilizaremos a anotação de campo referente à observação das aulas, observação e gravação das aulas em vídeo. Ressaltamos que as gravações e filmagens das aulas serão descartadas após a transcrição das aulas. Os materiais coletados serão analisados por meio de seleção de sequências discursivas que interessem à pesquisa, pois pensaremos os possíveis efeitos de sentido passíveis de serem deflagrados dos dizeres que aqui serão tomados como foco.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos serão mínimos e dizem respeito à identificação dos participantes pesquisados com a pesquisa no sentido de confiabilidade, transparência. Nesse sentido, os riscos serão minimizados, pois como utilizaremos gravação das aulas e entrevistas, os nomes utilizados serão fictícios e, as imagens não serão divulgadas. As imagens só serão utilizadas para a transcrição das aulas, uma vez que se tratará de aulas mediadas em Libras. A pesquisa poderá trazer contribuições para os processos de ensino dos alunos surdos, constituindo-se benefícios a este público-alvo.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Pesquisador

Participante

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Onilda Aparecida Gondim, tel. 64-3651-8840, na Av. Capelinha, n.35 – Secretaria Mul de Educação de Quirinópolis-Go, e, Ernesto Sérgio Bertoldo, tel. 034-3239-3433, Av. João Naves D Ávila, 2121, Santa Mônica, Uberlândia-MG. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Quirinópolis, _____ de _____ de 20_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Termo de consentimento de livre e esclarecido para o representante legal do menor

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Práticas de leitura e de escrita de alunos surdos na escola regular: implicações subjetivas no contato-confronto entre a Língua Portuguesa e a Libras,**” sob a responsabilidade dos pesquisadores Ernesto Sérgio Bertoldo e Onilda Aparecida Gondim.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o modo como acontecem, as práticas de leitura e de escrita na escola regular inclusiva, considerando as dificuldades que possam haver entre a Língua Portuguesa e a Libras e de que modo isso afeta ou pode afetar o letramento do aluno surdo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador pelos pesquisadores, Ernesto Sérgio Bertoldo e Onilda Aparecida Gondim, antes de iniciar a pesquisa e será obtido na instituição coparticipante por meio de reunião com os pais e alunos a serem pesquisados, que, por serem menores, será assinado também por seus pais.

Na participação do(a) menor, ele(a) será submetido à uma entrevista semiestruturada, à qual tratará de questões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Utilizaremos a anotação de campo referente à observação das aulas, observação e gravação das aulas em vídeo e entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que as gravações e filmagens das aulas serão descartadas após a transcrição das aulas. Os materiais coletados serão analisados por meio de seleção de sequências discursivas que interessem à pesquisa, pois pensaremos os possíveis efeitos de sentido passíveis de serem deflagrados dos dizeres que aqui serão tomados como foco.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa serão mínimos e dizem respeito à identificação dos participantes pesquisados com a pesquisa no sentido de confiabilidade, transparência. Nesse sentido, os riscos serão minimizados, pois como utilizarei gravação das aulas e entrevistas, os nomes utilizados serão fictícios e, as imagens não serão divulgadas. As imagens só serão utilizadas para a transcrição das aulas, uma vez que se tratará de aulas mediadas em Libras. A pesquisa poderá trazer contribuições para os processos de ensino dos alunos surdos, constituindo-se benefícios a este público-alvo.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, mesmo sendo autorizado por seu representante legal.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Pesquisador

Participante

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Onilda Aparecida Gondim, tel. 64-3651-8840, na Av. Capelinha, n.35 – Secretaria Mul. de Educação de Quirinópolis-Go, e, Ernesto Sérgio Bertoldo, tel. 034-3239-3433, Av. João Naves D Ávila, 2121, Santa Mônica, Uberlândia-MG. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Quirinópolis, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

APÊNDICE C – I-Roteiro para entrevista – Intérprete

- 1 – Como é a fluência em Libras do aluno surdo que você é interprete?
- 2 – Na sua opinião, em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa? Essa língua é realmente importante para que o surdo aprenda português?
- 3 – Faça uma breve contextualização da relação que os alunos surdos que você acompanha estabelecem com o saber em Língua Portuguesa de modo específico com as práticas de leitura e de escrita.
- 4 – Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura e na escrita em Português? Ele consegue ler e escrever sem sua ajuda? A que você atribui essa dificuldade?
- 5 - Como você avalia as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor regente para o ensino da leitura e da escrita com o aluno surdo?
- 6 - E você, utiliza alguma estratégia que facilite ou que atenda à especificidade do aluno surdo nas práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa? Qual?
- 7 - Na sua opinião, o professor consegue estabelecer uma relação com o aluno surdo de modo a favorecer a relação desse aluno com o saber em Língua Portuguesa, especificamente nas práticas de leitura e de escrita?
- 8 - E qual sua maior dificuldade enquanto intérprete para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo?
- 9 - Como você avalia sua fluência em Libras?
- 10 - O que você considera como maior dificuldade no momento de interpretar as aulas de práticas de leitura e de escrita?
- 11 - O professor regente se sente responsabilizado pelo ensino do aluno surdo? Ou ele atribui essa responsabilidade a você?

APÊNDICE D – II - Roteiro de entrevista para os participantes alunos surdos

- 1 – Você gosta da escola onde você estuda? Por quê?
- 2 - Você sabe Libras? Gosta de Libras? Por quê?
- 3 – Na sua opinião é importante saber Libras para aprender ler e escrever em Português? A Libras te ajuda a aprender português?
- 4 – Você gosta de aprender português? O que você acha mais difícil na aula de Português? Por quê?
- 5 – Conte um pouquinho sobre suas aulas de português. Como elas são, o que você mais gosta e o que você menos gosta.
- 6 - Você sabe ler em Português? Consegue escrever e produzir textos sem a ajuda do intérprete? Explique
- 7 – E você, faz perguntas quando não entende o conteúdo? De que forma?
- 8 - Como você acha que deveria ser a aula de Português para você aprender melhor? Que materiais deveriam ser utilizados pelo professor e pelo intérprete para você aprender mais?
- 9 – Seu professor de Português sabe Libras? Em sua opinião, qual a importância de o professor saber Libras? Ou seja, o que te ajuda se o professor sabe Libras na sala de aula?
- 10 – A sua intérprete sabe o conteúdo que o professor ensina? Consegue te ajudar?

APÊNDICE E – III - Roteiro de entrevista para os professores

1 – Você é usuário (a) da Libras? Em que medida, você saber Libras pode contribuir com o ensino da leitura e da escrita dos alunos surdos?

2 – É sabido que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, para alunos surdos é mediado pela Libras. Nesse sentido, como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita?

3 - Na sua opinião, em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos?

4 – Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura em Português? E na escrita? O aluno surdo consegue ler e produzir textos em Português sozinho sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita dele?

5 - Tendo em vista, as dificuldades mencionadas por você em relação à aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, quais as estratégias de ensino que você utiliza para atender as especificidades desses alunos?

6 - surdo tenha bom aprendizado em leitura e escrita em Língua Portuguesa?

8 - E qual sua maior dificuldade enquanto professor para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo?

9 - Como acontece o planejamento de aula para o aluno surdo?

APÊNDICE F – Transcrição da entrevista realizada com o professor Fernando

Pesquisadora: Você é usuário da Libras? Em que medida você saber Libras pode contribuir com o ensino da leitura e da escrita dos alunos surdos?

Fernando: Boa tarde, Onilda. Eu não sou usuário da Língua Brasileira de Sinais, né. Eu uso essa linguagem, na medida em que nós vamos fazer algumas saudações aos ouvintes. A gente gesticula, tenta ao máximo interagir com eles, mas usuário, não sou. É importante, né, saber Libras para melhorar o aprendizado desses alunos. No entanto, eu praticamente não faço uso dessa língua.

Pesquisadora: É sabido que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, para alunos surdos é mediado pela Libras. Nesse sentido, como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita?

Fernando: É interessante frisar aqui antes de tudo que o trabalho de campo realizado pela pesquisadora, ele é bastante relevante para o contexto desses alunos surdos em sala de aula. É o único meio em que o processo de ensino, ele é eficiente, porque existe o intérprete. No entanto, né, é, essa... essa prática de leitura, ela fica um pouco defasada pelo fato do professor, ele não sabe fazer o uso correto desse tipo de linguagem. Então, no entanto, as práticas de leitura, ela é feita de forma oral pelo professor e a intérprete traduz para o ouvinte. Eee, na medida em que é pedida a produção de texto, esses alunos, ele também tem a mediação do intérprete. Então praticamente, a interação entre esse aluno surdo e o professor regente da sala de aula é feita pela mediação desse profissional de Libras, que é o intérprete, na verdade. Eee, na medida do possível sempre é feita essa produção, sempre com a mediação do intérprete. Então fica um pouco a desejar esse processo de ensino e aprendizagem, mas o professor, ele é ciente de que essa prática de ensino de leitura e de escrita, ela deve melhorar constantemente.

Pesquisadora: Por exemplo, quando você trabalha a leitura oral com os alunos, esses dois alunos surdos eles conseguem ler? Como eles leem? Eles fazem a leitura em Libras? E a professora intérprete vai interpretando ou como é feita a leitura por eles?

Fernando: A leitura, na verdade eles não... eles estão no 8 ano. Eles não são alfabetizados em Língua Portuguesa. Então pelo fato de eles não serem alfabetizados pela Língua Portuguesa, eles não são autônomos para realizar essa leitura de forma individual. Então ela é sempre feita né, eee, ela é interpretada de forma, pela mediação do intérprete mesmo.

Pesquisadora: Na sua opinião, em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos?

Fernando: ah, ela é imprescindível. Ela é o ponto importante dessa mediação. Então sem esse auxílio, não haveria uma comunicação, não haveria uma perfeita interação entre o aluno surdo e a prática de leitura. Então, sem Libras seria impossível eh o aluno compreender, ler, e interpretar textos.

Pesquisadora: Isso porque a Libras é a Língua de mediação entre o aluno surdo e a Língua Portuguesa.

Fernando: isso.

Pesquisadora: É por meio da Libras que ele entra nas práticas de leitura e de escrita.

Fernando: É. É o único meio. E infelizmente, assim na nossa realidade, o único meio eficaz do aluno surdo ter contato com a língua portuguesa, e por meio assim, do interprete mesmo.

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura em Português? E na escrita? O aluno surdo consegue ler e produzir textos em Português sozinho sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita dele?

Fernando: Boa pergunta viu, professora. A maior dificuldade que o aluno possui na leitura e o fato dele chegar por exemplo, nas séries finais do ensino fundamental sem ser alfabetizado. Então ele vem com déficit de leitura desde as séries iniciais. Então, isso ai é o principal, eh, a principal dificuldade nessa pratica ai de leitura em português. Então pelo fato deles não serem alfabetizados, ele não consegue ler nem produzir texto sozinho sem a ajuda da intérprete.

Pesquisadora: Ele não tem fluência de leitura e de escrita.

Fernando: Não tem. Ele não proficiência na língua portuguesa. Então e uma língua praticamente desconhecida para ele. E uma língua que ele não domina.

Pesquisadora: E ai como eles não tem fluência na leitura como e a produção de texto deles? Como eles produzem?

Fernando: Isso. A produção de texto, nós elaboramos a proposta. Ela e comum para todos os alunos. A intérprete com o tempo bem suficiente, ela começa a fazer indagações. Ela lê a proposta de produção para ele. Ela vai instigando o aluno. Ele vai comunicando com a intérprete através da Libras e ela vai transcrevendo numa folha a parte. Depois dali o aluno faz a produção final do texto.

Pesquisadora: Ele, é o aluno... é a intérprete que transcreve. Ela é a escriba do aluno, no caso?

Fernando: Isso. Nesse caso sim. Quando existe a produção de texto, ela toma toda frente do processo. Ele.. ela vai instigando, fazendo perguntas, ele vai respondendo para ela e ela vai colocando no papel. Depois ele junta tudo e faz a produção final.

Pesquisadora: Ele dá as ideias, o pensamento. Ela só transcreve.

Fernando: Isso. Ela só transcreve. As ideias é dele.

Pesquisadora: Tendo em vista, as dificuldades mencionadas por você em relação à prá... a aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, quais as estratégias de ensino que você utiliza para atender as especificidades desses alunos?

Fernando: Eh, como a turma é composta de aproximadamente 30 alunos, Éhhhh, o professor, ele deixa um pouco a desejar na questão do aluno surdo. Então essa estratégia de ensino, até por sugestão da própria intérprete, nós passamos o texto com antecedência para ela. Ela faz uma leitura inicial. Ela lê o texto para eles. As palavras, os significados de algumas palavras desconhecidas, eles fazem anotação a parte. Ela realiza pesquisa através de mídias, a internet, por exemplo, imprime algumas figuras. Ai o aluno, ele consegue compreender o significado de determinada palavra e através de 3, 4 leituras, ele consegue inferir um pouco do conteúdo do texto proposto.

Pesquisadora: Quer dizer que antecipadamente, ela tem acesso ao que você vai trabalhar na semana seguinte ou na aula seguinte e ela trabalha com eles fazendo a leitura e compreensão de vocabulário para que no dia da aula ele já cheguem com o contexto da aula.

Fernando. Isso. Essa interpretação inicial, ela é feita bem anterior ao dia da aula junto com a turma, com todo mundo junto. Então, eles já chegam no dia da aula, mais ou menos assim, sabendo o vocabulário de algumas palavras, o significado de algumas palavras. Já chegam compreendendo um pouco o texto. E aí, partir daí, nós fazemos uma leitura coletiva, eh, nos propomos a interpretação desse texto para eles. E eles consegue fazer a interpretação de acordo com o que é exigido pelo professor. Mas o trabalho é antecipado. Nós antecipamos a leitura do texto por meio da intérprete porque geralmente os textos são longos, e de difícil, não de difícil compreensão, mas de uma compreensão assim, um pouco, além do... do que o aluno surdo, na minha opinião, ele pode tá tendo de conhecimento.

Pesquisadora: Como você estabelece uma relação com o aluno surdo de modo a favorecer a relação desse aluno com o saber em Língua Portuguesa, especificamente nas práticas de leitura e de escrita? Como é sua relação com eles?

Fernando: A relação entre aluno e professor, ela é a melhor possível né. Então, o professor, ele tenta ao máximo estabelecer uma comunicação eficiente através daquilo que é possível né. Éhhhh, o professor tenta se comunicar, o professor tenta gesticular, o professor tenta mostrar, éee... algumas coisas em relação à leitura, mas (professor enfatiza o adverbio de intensidade mas), essa contribuição eu acho que fica um pouco a desejar né, principalmente na prática de

escrita, que fica totalmente a critério da interprete, fazer do modo mais específico. Porque o professor ele não atende a essa necessidade do aluno surdo.

Pesquisadora: Isso. E você conse... assim, a interprete, ela é a pessoa mais adequada, no caso, na sua compreensão, pra conseguir desenvolver esse trabalho com eles porque ela, ela sabe a forma que eles tem de, de aprender, de ter essa relação com língua.

Fernando: Isso.

Fernando: Mediado pela Libras.

Fernando: Isso. Isso não quer dizer que o professor não tenha assim, uma comunicação agradável, eficiente com o aluno. A relação professor e aluno, ela é boa. No entanto, quando se chega na prática de leitura e de escrita, é preciso que a, a intérprete, ela intervenha ai, para o trabalho ser eficiente.

Pesquisadora: Isso. Em síntese, a relação de interação é boa. A relação com o saber do ensino e que fica mais mediado pela interprete.

Fernando: Isso. Totalmente voltado para ela.

Pesquisadora: Uhum. A que você atribui como empecilho, ou seja, maior dificuldade, para que o aluno surdo tenha bom aprendizado em leitura e escrita em Língua Portuguesa?

Fernando: Nós podemos listar dois grandes empecilhos ai, né. Então, a maior dificuldade em relação ao professor, é o fato dele não ter conhecimento, não ter domínio da língua brasileira de sinais. Isso dificulta bastante. E a outra principal dificuldade é o fato de o aluno surdo, ele chegar nas séries finais do ensino fundamental sem estar alfabetizado, sem estar familiarizado, éhh com a língua portuguesa. Isso é o que dificulta bastante. É os dois maiores empecilhos.

Pesquisadora: O professor não saber Libras dificulta a aprendizagem do aluno.

Fernando: Bastante. Isso prejudica bastante o processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisadora: E qual sua maior dificuldade enquanto professor para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo? Parece que você já respondeu na pergunta anterior né?

Fernando: É verdade. A maior dificuldade enquanto professor regente em sala de aula, no ensino de leitura e de escrita, éh... você não ter competências, habilidades voltadas para a área das... da..., aliás, voltada para a linguagem de sinais. Então como você não tem domínio pleno dessa, dessa língua. Então eu creio que essa seja a maior dificuldade. Porqueee, tempo dentro da sala de aula nós temos, né. Os alunos são bastante frequentes. No entanto, o fato de o professor não ter conhecimento suficiente na área da língua brasileira de sinais torna difícil esse processo. (sempre que o professor vai se referir à Libras, ele parece ter dificuldades em falar.)

Pesquisadora: Como acontece o planejamento de aula para o aluno surdo?

Fernando: Ah, bem interessante isso aí. Eh, como o processo de inclusão, elee... a tendência é incluir mesmo né, esses alunos dentro do contexto de sala de aula, nós (ênfaticamente o pronome nós) planejamos as aulas, do modo comum para todos os alunos. Então, e feito assim, por exemplo, nós trabalhamos sempre assim, com gêneros textuais. Então, o gênero notícias. Então, todos os alunos, ele tem que ter noção, tem que ter conhecimento a respeito dos objetivos, da função, do veículo de, em que essa notícia é publicada. Então, todas as características voltadas para o gênero, nós planejamos, elaboramos essa proposta de trabalho e levamos para a sala de aula. Para o aluno surdo, então, a dificuldade é, o tempo, né, ou a aula que é muito pouco, não é suficiente para que ele possa inferir essas características dentro de 50 minutos, por exemplo. Então, ah, o planejamento ele é feito normal para todo mundo né, ele é feito para a turma. No entanto, éh.. a intérprete, ela tenta passar isso da melhor forma possível para os alunos surdos. Uma estratégia por exemplo, que se tornou eficiente no decorrer das aulas, foi o fato dela separar esses textos, né, compreender um pouco as características desse gênero textual em estudo nas aulas, e daí passar essas informações para eles. No entanto, não tem assim, um planejamento específico do professor para o aluno surdo. O planejamento, ele é feito para a turma toda, porqueee ... senão, o processo não se torna inclusivo, né. Então, a única ferramenta que nós temos para realmente efetivar essa inclusão, é a intérprete inferir a informação repassada pelo professor e transpassá-las para os alunos, e aí eu acredito que os objetivos, eles são alcançados.

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista realizada com a professora Paula

Pesquisadora: Você é usuária da Libras? Em que medida você saber Libras pode contribuir com o ensino da leitura e da escrita dos alunos surdos?

Paula: Eu sô... eu... fiz um curso há muito tempo. Éee.. eu não domino a Libras, mas eu sei alguns sinais, né. O que pode, que medida que pode me ajudar, assim a contribuir com a leitura dele porque tem uma professora de apoio que..

Pesquisadora: Uma intérprete?

Paula: É uma intérprete. Que ajuda muito porque ela tem domínio da língua. Mas... assim... eu tenho muita dificuldade por eu não conseguir dominar a língua.

Pesquisadora: Você acha que se você soubesse a Libras, a sua mediação, a sua função seria diferente?

Paula: Seria muito mais fácil a comunicação.

Pesquisadora: É sabido que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, para alunos surdos é mediado pela Libras. Nesse sentido, como você trabalha as práticas de leitura e de escrita em uma sala inclusiva em que há alunos surdos? Faça uma breve contextualização da relação que seus alunos surdos estabelecem com o saber em Língua Portuguesa, de forma específica com as práticas de leitura e de escrita?

Professora: Olha, Onilda, eu procuro ler pausadamente, né, porque o Lucas, ele lê os lábios. Ele não é surdo, totalmente surdo. Ele tem um pouquinho né. Então ele, eu consigo ler para ele. A professora dele, a outra professora a...(pausa)

Pesquisadora: Intérprete.

Paula: A intérprete. Ela interpreta quando a gente vai lendo e explicando. Se ela vai no banheiro eu interpreto para ele. Faz a interpretação.

Pesquisadora: Na sua opinião, em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para alunos surdos?

Paula: Olha, ajuda bastante, porque a Libras, além dela interpretar os textos, ela faz com que a pessoa comunique. A comunicação oral. Ela consegue interagir mais. Nossa, se todos da sala soubesse Libras, inclusive eu se conseguisse dominar a língua. Nossa. Seria maravilhoso, ele ia aprender o conteúdo com muito mais facilidade. Não só a leitura e a escrita, mas ia aprender mais interagir nesse mundo de hoje.

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura em Português? E na escrita? O aluno surdo consegue ler e produzir textos em Português sozinho sem sua ajuda e a ajuda do intérprete? Em caso negativo, como se dá a leitura e a escrita dele?

Paula: A maior dificuldade em relação ao Lucas é porque ele mesmo não consegue dominar a Libras né? Então ele tem dificuldade na leitura e tem dificuldade na escrita porque ele não consegue dominar o vocabulário. Não conhece alguns vocabulários. Ai ele não conhece. Às vezes a professora fala com ele e ele não entende. Então ele prefere ler os lábios né e aí ele deduz que é, que é...

Pesquisadora: Ele não tem domínio de... na Língua Portuguesa?

Paula: Não. Ele consegue... ele consegue... ele interpreta lendo os lábios mas muito vocabulário que ele tem é...

Professora: Muita coisa ele não sabe o significado. Às vezes a gente tava dando aula ele falava “o que é isso”? O que significa isso? Ai eu entendia com o gesto que ele falava. Eu falava “isso significa” ... Aí explicava pausadamente e a professora explicava para ele também.

Pesquisadora: Humm. E a produção? Ele consegue produzir textos sozinho?

Paula: Não. Não consegue. Eee ele, o que ele, o que ele conseguiu, assim com muito esforço durante o decorrer do ano, foi escrever palavras com sílabas, não era sílabas complexas, esse, sílabas simples é boneca, bola, casa e ainda assim ele escrevia casa com z. A gente observava né? Porque ele entende casa ele diz que com z tava certo. Então assim, a gente tentava fazer com que aquelas palavras virassem frases, mas era difícil porque ele não conhecia a língua de Libras.

Pesquisadora: E as atividades diárias, ele conseguia resolver sozinho? Ou só com ajuda, como que é?

Paula: Não. Geralmente ele fazia todas as atividades com a **professora** né. Porque... o Lucas, ele, eu não num... (pausa)

Pesquisadora: Tem 14.

Paula: Tem 14 anos. Ele tava na idade assim, no 5º ano com 14 anos? Tava assim desestimulado porque éee as vezes ele ficava com vergonha de sentar com o colega para fazer a tarefa porque o colega era menor que ele ne? Ai ele desistia com facilidade ou as vezes falava que não queria fazer porque ele não queria... mas na verdade ele tava com vergonha de falar para o colega que ele não dava conta de fazer, se a gente fizesse em grupo. Geralmente a gente colocava a professora junto com ele e com outro colega. Ai ele conseguia fazer, mas sempre a professora tava acompanhando ele.

Pesquisadora: É, tendo em vista, as dificuldades mencionadas por você em relação à aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo, quais as estratégias de ensino que você utiliza para atender as especificidades desses alunos?

Paula: Bom, a genteee planejava as aulas, por exemplo se a gente fosse falar com o tema meio ambiente né? Então a gente procurava textos mais simples para ele ler, curtos, que incentivava ele, que fazia com que ele motivasse a ler. Outra coisa também, a gente fazia também muita tarefa flexibilizada sabe? Deee (pausa) pra ele interagir com os meninos as vezes a gente até pedia para os meninos fazer com ele , as tarefas. Trazia ele para o AEE aqui. A gente trazia ele para o AEE, né. Ele gosta muito de mexer no computador.

Pesquisadora: Era no contra turno que ele vinha para o AEE ou no mesmo horário de aula?

Paula: No mesmo horário. Ele não gosta, eh se a gente falasse para ele vir no outro horário ele não vinha. Então a professora preferia trazer ele, pegava um horário de educação física que é muuuito importante, mas a gente também tinha que ver as necessidades dele né.

Pesquisadora: Como você estabelece uma relação com o aluno surdo de modo a favorecer a relação desse aluno com o saber em Língua Portuguesa, especificamente nas práticas de leitura e de escrita?

Paula: Olha a relação que tem com o aluno surdo, favorece assim, a língua portuguesa, ela é muito importante. Se a gente não consegue comunicar, não consegue interagir, fica difícil. Então é o que eu falei, ah, eh... a importância do curso de Libras até numa escola vai incentivar os alunos seria assim.

Pesquisadora: Então ah, você acredita que essa relação fica meio fragilizada pelo fato de você não ter o domínio da Libras?

Paula: Fica. Até frustrante né? Porque a gente quer passar uma mensagem pra ele e ele não consegue entender.

Pesquisadora: A que você atribui como empecilho, ou seja, maior dificuldade para que o aluno surdo tenha bom aprendizado em leitura e escrita em Língua Portuguesa?

Paula: Tanto o professor quanto o aluno devem saber a Libras. Isso é fato. Porque às vezes eu to passando uma mensagem, to tentando consegui, to quero que ele consiga entender o que eu to falando, às vezes eu to achando que ele tá entendendo e ele não tá entendendo nada. Assim, graças a Deus a professora dele é uma professora, a professora chamaa (pausa) ...

Pesquisadora: Intérprete.

Paula: A intérprete dele é muito boa e passava a mensagem mas ficava aquela coisa assim: “será que ele tá entendendo? Será que é isso mesmo? Então fica aquelaaaa, aquele vaziao né.

Pesquisadora: E o próprio fato de você não dominar não te dá a certeza de que o que está acontecendo entre os dois. Do que você trabalhou, como ela está passando isso pra ele, não é isso?

Paula: É. Seria como eu fico lá e ele ali né. E ai a gente não tem aquele feedback né.

Pesquisadora: E qual sua maior dificuldade enquanto professor para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo? Parece que você já respondeu na pergunta anterior né?

Paula: Eu já respondi né. Que é não dominar a língua. Por mais que eu tenha feito o curso. Eu já trabalhei com outro aluno que foi o (...), só que ele era do mesmo também, da mesma forma, ele dominava a língua e fazia com que todos na sala aprendesse a língua. Era a coisa mais maravilhosa. Todo mundo na sala lá no (...) aprendeu a língua.

Pesquisadora: É uma questão identitária mesmo. Ele tinha identidade com a língua né.

Paula: É. Então já o (...) não, o (...), ele não passa isso para os alunos porque ele não sabe e os meninos não conseguem né. Tem que falar muito alto. O aparelho dele, aquele aparelho FM, ele é um aparelho assim: às vezes ele coloca muito alto, ele fica nervoso, ou às vezes a gente, ele coloca o som, né e a gente tá falando. Ai ele pega, e ai às vezes a gente fala um pouco alto fica muito alto na cabeça dele.

Pesquisadora: Porque ele aumenta né, o volume

Paula: É. E ele até sentia mau. Constrange.

Pesquisadora: Como acontece o planejamento de aula para o aluno surdo?

Paula: A genteee..

Pesquisadora: Você já pincelou um pouco né.

Paula: An?

Pesquisadora: Você já pincelou um pouco como vocês fazem o planejamento.

Paula: Ahan. Não é. Toda segunda-feira, a gente planeja as aulas. Eu passo entre eu e ela, a gente comunica o que que vai ser dado, ela organiza as tarefas e eu planejo também de acordo com o conteúdo.

Pesquisadora: E ai flexibiliza pra ele?

Paula: Flexibiliza. É.

Pesquisadora: Muito obrigada.

Paula: Obrigada você.

APÊNDICE H – Transcrição entrevista realizada com a Intérprete Fátima

Pesquisadora: Como é a fluência em Libras do aluno surdo que você é intérprete?

Fátima: Onilda são, assim, esse ano eu até não estou com eles, mas é a pesquisa sua, ela é do ano passado, e assim, os dois alunos que eu acompanhei durante no 6º, 7º e 8º anos, o Humberto e a Sandra. São dois alunos com fluência em Libras totalmente diferente, porque aaa... Sandra, ela é umaaa aluna que ela foi pra escola, ela já tinha 14 anos. Então ela demorou muito, ela, assim, hoje tá seno alfabetizada praticamente na Língua Portuguesa e na Libras também. Então ela tem muita dificuldade. Até pouco tempo, ela rejeitava até a Libras. O Português nem se fala, ela era copista. Até eu conhecer ela no 4º ano. Foi a primeira vez que eu trabalhei com ela. Ela era totalmente copista. Então, já o Humberto, a mãe ela é, tá sempre próxima, então a fluência dele em Libras é muito boa. O que que facilita muito a gente trabalhar a extensão da segunda língua dele que é o Português.

Pesquisadora: Na sua opinião, em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa? Essa língua é realmente importante para que o surdo aprenda Português?

Fátima: Ela é essencial né. Aaa.. a Libras é a língua natural dele. A gente só vai conseguir aprender outra língua se a gente tiver conhecimento da língua própria da gente. Isso é para qualquer pessoa. E no caso do surdo, a língua natural dele, a língua é a Libras. Então a gente só vai conseguir a segunda língua que é o Português a partir da língua natural dele.

Pesquisadora: Faça uma breve contextualização da relação que os alunos surdos que você acompanha estabelecem com o saber em Língua Portuguesa de modo específico com as práticas de leitura e de escrita.

(silêncio) Como que é a relação desses alunos com a leitura e escrita em sala de aula? No Português.

Fátima: A ta. Ehhh. A língua, ah a escrita do Português deles elaaa, assim no caso da Sandra, ela ainda é muito assim restrita. Elaaaa. Ela mantém muito ainda a prática da cópia. Ela tem muita dificuldade de emitir opinião própria, na própria, éee... língua dela que é a Libras e na...no português então nem se fala. Ela já mudou muito. Ela, hoje ela já consegue emitir algumas opiniões mais eee, ela ainda tem muita dificuldade. Já o Humberto, ele já consegue fazer frases, ele já consegue pensar naquilo que ele quer, fazer essa relação. Então já ehhh... A dificuldade

dele já é menor. Ele tem um conhecimento maior da Libras, automaticamente isso facilita ele conhecer mais o Português.

Pesquisadora: Eles têm autonomia de produção escrita sozinhos? Sem a sua ajuda ou do professor?

Fátima: Tem. O Humberto, ele tá começando com frases agora. Agora ele tá com frase. Depois eu posso mostrar pra você, o caderno que a gente tem. Que hoje eu continuo trabalhando com eles mas no AEE.

Pesquisadora: Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura e na escrita em Português? Ele consegue ler e escrever sem sua ajuda? A que você atribui essa dificuldade?

Fátima: A Sandra, ela não consegue, ela não consegue escreveeer... pouquíssimas coisas sozinha. Só, as vezes palavras soltas *Árvore*. Assim, a gente quase que sabe até as palavras que ela conhece. É tão engraçado que... assim se tem uma fala ou alguma coisa assim, eu até já sei quais são as palavras que já consegue fazer sozinha. O Humberto, ele já consegue fazer frases, ele já tem opinião própria, ehh, é mais avançado. E ahhh, quanto à leitura, ah ah, éh, a Sandra, ela reconhece palavras mais que o Humberto. Então tem essa... acontece isso. Já o Humberto, ele tá lendo muito, mas a Sandra, ela não consegue escrever, mas ela reconhece as palavras mais que o Humberto. Por exemplo, num texto eu faço muito isso com eles hoje e fazia quando trabalhava com eles. Pegava o texto, o texto que está trabalhando lá na série mesmo na sala deles, e peço para circular as palavras que eles conhecem primeiro pra depois eu trabalhar a tradução daquilo que a gente tá trabalhando. A interpretação e a tradução. Ela consegue circular mais palavras que ele, ou seja, ela conhece mais palavras do português do que ele. Mas quando a gente passa pra, prooo, pra escrever passa pra escrita, ele já consegue escrever mais do que ela.

Pesquisadora: Como você avalia as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor regente para o ensino da leitura e da escrita com o aluno surdo?

Fátima: É, no início, a gente tinha muita dificuldade. Muita mesmo, assim, porque infelizmente, não é só o caso aqui da escola, mas assim, os professores eles ainda entendem que o surdo ou o aluno especial, que ele é aluno do apoio ou do intérprete, infelizmente. Então, isso no início a gente teve muita dificuldade, mas assim, com o passar do tempo, os professores vão aprendendo a fazer isso. Eles já têm um olhar diferenciado. Eles já aproximam, questionam se ele entendeu, pede opinião deles, pede a participação deles. Então eh, e o professor que trabalhou com eles o ano passado, o professor Fernando, ele tinha muito essa aproximação. Ele

tinha preocupação. Ele queria muito aprender a língua. Eu não sei como a fluen... . Não sei como tá hoje, mas ele manifestou desejo de aprender a língua. A gente só consegue ée... comunicar e entender a cultura surda se a gente aprender a língua. Eu acho que é o primeiro passo e ele manifestou esse desejo né, de aprender. E assim, mas um relacionamento muito bom, ele preocupava, ele preocupava se eu poderia ajudar em algumas adaptações. Então, eu acredito que o relacionamento é bom.

Pesquisadora: E você, utiliza alguma estratégia que facilite ou que atenda à especificidade do aluno surdo nas práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa? Qual? Ou quais?

Fátima: Éee, eu sou uma intérprete (rsrsrs) meio atípica porquee assim, eu to sempre tentando pensar em tudo, tudo que eu vejo que eu posso cooperar e estudano muito. Eu sempre fiz, sempre faço isso. E assim, assim duas coisas me vêm a memória muito específica do caso dos meninos. No caso da Sandra, ela tem muita dificuldade, tinha muita dificuldade com a matemática. Eee, um dia eu conversei com o professor “professor ela não consegue trabalhar, entender assim praticamente nada porque, eee... ela tem muita dificuldade na soma de entender como que acontece a junção das atividades que ela tá fazendo. Posso tentar trabalhar com ela com a calculadora?”. E foi assim, fantástico o resultado, porque como ela é visual e visual é diferente da gente que é auditivo, o fato dela trabalhar com a calculadora, fez com que ela esteja, porque ela ainda tá aprendendo a tabuada. Ela vai lá e ai como que eu trabalhava com ela? Falava assim: cê primeiro cê vai fazer na cabeça. Cê vai fazer a mentalização da conta. 4x4, ai cê pensa um número. Ai ela pensava. Ai depois cê vai digitar pra você saber ce tá certo. E assim quando a gente chegou no final do ano, ela já sabia muito dos número de matemática da tabuada. Então assim... issoooo...foi um fato que me chamou muita a atenção. E também eu sempre éee... complementando minha carga horária e eu pedi isso no início, eu ficava trabalhando com eles, assim, eu pego um texto de português por exemplo, e monto ele todinho em figuras, aquelas palavras que eles não conhecem ai eu vou trabalhando associando a Libras com as figuras que têm. Então, assim, eu vi que isso ajudava muito na interpretação e na compreensão deles.

Pesquisadora: O vocabulário, parece que você trabalhava com antecedência também né?

Fátima: Isso. Sempre. Sempre. Eu pedia que eles circula... que lessem primeiro, circulassem as palavras que conhecia. Depois eu selecionava também um número de palavras também não excessivo porque ai fica muito difícil. E tenho trabalhado assim.

Pesquisadora: Na sua opinião, o professor consegue estabelecer uma relação com o aluno surdo de modo a favorecer a relação desse aluno com o saber em Língua Portuguesa,

especificamente nas práticas de leitura e de escrita? Você até já deu uma pincelada nas questões anteriores né?

Fátima: Já. Ée, eu, acredi...; assim... eu acredito que eleee (pausa) É eu acredito que ele faça esse trabalho, não assim como se fosse uma escola bilíngue que seria o ideal né. Que esse professor da língua portuguesa, que ele também soubesse a língua éeee, a Libras que seria o ideal, que seri... que é o sonho né. Mas se ele tivesse esse entendimento. Se ele conhecesse a Libras, com certeza, ooo trabalho seria um pouco diferenciado. Mais eee, ele faz um bom trabalho, ele só dele, assim, aproximar, que eu vejo muito essa relação. Por exemplo, o, o, o surdo com o intérprete, ele cria uma relação tão próxima que vai ino ele não se importa muito com o intérprete. Ele trata o intérprete como um irmão, como uma pessoa muito próxima dele. Já o professor, ele tem um respeito maior. Ele tem uma atenção especial para o que o professor fala. Então, se o professor soubesse disso, ele tinha uma aproximação maior com o aluno surdo mesmo que ele não soubesse éh, a Libras, ele poderia chegar e perguntar: Como que tá? Cê entendeu? Porque isso, éee, o surdo tem uma atenção especial quando o professor faiz isso. Muitos ainda não consegue fazer. Tem medo de aproximar do surdo porque ele não sabe Libras. Mais ee, no caso do professor (...), ele faiz assim, bem esse trabalho, ele se preocupa, eleee, assim como eu já falei né, ele demonstra ser um professor que se preocupa com essa aproximação.

Pesquisadora: E qual sua maior dificuldade enquanto intérprete para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo?

Fátima: Minha maior dificuldade enquanto intérprete para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo (ela repete a pergunta). Sabe que eu não penso nas dificuldade (risos).

Pesquisadora: Ainda bem kkk

Fátima: Não penso, porqueee, assim, as dificuldades talvez seria assim, a gente conhecer mais, mas tento tento fazer isso, eu tento conhecer como que funciona o cognitivo né, como ele eeee, como que é a compreensão do surdo. Eu tento conhecer o máximo da Libras. Eu estudo sempre pra isso. Eeee, mas a dificuldade é o fato que às vezes a gente, às vezes a gente pensa assim ... nossa! mas... as vezes descrença: “mais isso não vai dar certo” ... mas ai você vê um bom resultado e ai você já anima de novo. Então, assim, eu não foco na dificuldade. Eu penso que a gente tem grandes avanços e é por ai.

Pesquisadora: Como você avalia sua fluência em Libras?

Fátima: Éeee (suspira) assim, eu não sou das melhores porque tem gente queeee, mas naquela área que eu to trabalhando eu tento estudar, eu tento aprofundar, mas euuu, assim, a fluência é muito diferente duma pessoa que convive o tempo inteiro com o surdo. De um intérprete que convive com ele o tempo inteiro. Mais eee, eu acredito que a minha fluência seja assim... um intermediário pro avançado né. Eu gostaria mais de istudá assim, sinais deee, de fazer assim uma experiência assim por, por exemplo no Paraná, em Santa Catarina pra genteee..

Pesquisadora: Conhecer.

Fátima: Fazer uma experiência né. Pra ver essa fluência né. Ai quando a gente vê assim, aquela interpretação no senado, por exemplo, a gente tem a impressão que não sabe quase nada. Mas eu acredito que é assim, é onde a gente tá, é o lugar que a gente tá envolvido. É a série que a gente interpreta.

Pesquisadora: Sua realidade né.

Fátima: É a realidade que a gente trabalha né.

Pesquisadora: Uhum. O que você considera como maior dificuldade no momento de interpretar as aulas de práticas de leitura e de escrita?

Fátima: Éee, eu já interpretei prum surdo na faculdade. Quando ele começou, ah... ele não tinha nada de leitura do português. Mas ele era conhecedor assim profundo da língua natural dele, a Libras. Ele... tinha, excelente a fluência dele em Libras. Ih, só que ele não tinha de português. Entãooooo, ée... a dificuldade era essa rela... era passar para a L2 para a língua 2 dele. Essa era a dificuldade. Já no caso dos meninos que tão aqui é o fato deles não conhecerem nem a própria língua. Aí já é mais difícil. Essa é a maior dificuldade que a gente tem na hora deee... de interpretar as aulas práticas de leitura e de escrita porque às vezes cê té faz uma interpretação, ah que cê considera que tá ótima, mas aí quando cê pede um feedback dele, um retorno daquilo que cê interpretou, não tem nada a ver. Ai cêee percebe assim, éee... que a dificuldade é essa. É o fato dele às vezes não conhecer nem a própria língua dele e já, já tô dois já tem idade pra ser fluentes né. O Humberto tem 15 anos e ela tem 21.

Pesquisadora: O que você considera, não essa já foi. O professor regente se sente responsabilizado pelo ensino do aluno surdo? Ou ele atribui essa responsabilidade a você?

Fátima: É, nós já falamos.

Pesquisadora: É. Eu sabia que esta questão ia vir em algum momento né.

Fátima: Éeee, assim.... não é o caso totalmente aqui, mas a maioria dos professores, eles ainda acham queeee, que o aluno surdo, não só no caso do surdo mas falou que é apoio, que tem apoio, eles já acham que... que é... de responsabilidade do professor de apoio né ou do intérprete. Mas assim, não é o caso do professor Fernando hoje. Hoje ele tem uma atenção especial para os alunos surdos na sala.

Pesquisadora. Tá bom. Muito obrigada.

Fátima: Oo.

APÊNDICE I– Transcrição da entrevista realizada com a intérprete Ana

Pesquisadora: Como é a fluência em Libras do aluno que você é intérprete?

Ana: Atualmente, ele não estáaa usando a Libras o tempo todo na sala de aula. Ele já usou em outras ocasiões, inclusive quando eu o conheci, ele utilizava bastante, mas como ele está em uso de dois aparelhos auditivos, usam outro recurso também, um transmissor que eu utilizo para facilitar a sua audição, ele só usa a Libras quando ele sente mesmo a necessidade, né? Quando ele vê que é importante, que ele não ta conseguindo acompanhar ou até mesmo ouvir o professor, ele utiliza. Como agora ele senta próximo ao professor, os professores falam muito alto, geralmente quando eu estou sinalizando ele nem olha pra mim, ele olha pro professor e fala "eu estou ouvindo", né? Então ele se recusa. Então hoje ele não usa totalmente, então não pode dizer que ele tem uma fluência boa já porque ele perdeu, ele esqueceu muitos sinais. Quando vai o professor surdo na sala, trabalhar duas vezes na semana, o ensino pra turminha daaa, da' Libras, ele fica ohando e as vezes nem copia. Ai o professor já cobra "mas você sabe", conversa com ele, percebe que ele responde, ele sabe responder, que ele entendeu, mas ele fala em Português. Ai ele esquece que o professor que tem que ser o canal de comunicação, se é a Libras, que é o José Aurélio, e ai ele cobra dele, o professor cobra "faz, vem aqui na frente, me ajuda", ai ele sinaliza. Ele tem uma bagagem boa ainda, né, por mais que ele não utiliza, percebe-se que ele sabe muitos sinais. Mas o recurso mais utilizado por ele até o momento é o Português. Em virtude da família também não utilizar, ninguém na casa sabe, né, a Libras, sempre falam muito alto com ele, pra ele tentar entender, e ai hoje ele está usando as duas modalidades, né, mesmo com as dificuldades do Português, mas ele usa mais o Português, fala da forma que ele consegue falar, que ele consegue pronunciar, tenta ouvir, se esforça pra ouvir e faz o uso de língua de sinais bem menos.

Pesquisadora: Ele faz leitura labial?

Ana: Não, leitura labial, ele ouve, mas percebe-se que ele não olha tanto nos lábios pra conseguir entender o que que está falando, ele olha pra ver se ele entende o som, se ele percebe o que que é o som. E como eu sento muito próxima dele, sento do lado, então esse meio fica mais fácil pra ele, porque se ele não entende ele vira pra mim "que que é" "que que você falou", né, então ele tenta ouvir, a maior parte do tempo ele tenta ouvir.

Pesquisadora: Tá certo. Na sua opinião em que a Libras auxilia no aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa? Essa língua é realmente importante para que o surdo aprenda português?

Ana: Sim. Né. A Língua Brasileira de Sinais, como nós sabemos, ela deve ser a língua materna

do surdo, né, só que infelizmente isso numm aconteceu, e, as vezes, nem acontece. Em virtude dos surdos serem de famílias ouvintes que não tem o domínio, não tem aceitação, então é ensinado o português pros surdos, eee também sabemos que não é ensinado da forma como deveria, né, que ainda não há em muitas escolas o português para os surdos. A forma de ensinar na sala é a mesma como se fosse pra todos, né, há um plano pra todos, não um plano específico pra criança surda, quem desenvolve isso é o professor intérprete, professor de apoio, né, que tenta usar de metodologias, pesquisa, estuda, pra ver qual a melhor maneira pra ensinar. Quando a criança já chega com esse domínio da língua de sinais, se torna mais fácil, né, o acesso a outra língua e as disciplinas de uma forma geral né. Quando ele não tem se torna mais difícil. No caso do aluno que eu acompanho, foi descoberto tardiamente a sua perda auditiva, né, então ele teve uma perda muito grande do processo de alfabetização dele. Então até os 7 anos, pode-se dizer que ele ouviu muito mal, ou que ele quase não ouviu, né, de acordo com o relato que chegou até mim. Então assim, ele tem essa dificuldade né, de associar, ele não domina a escrita do Português, agora que ele começou a desenvolver a escrita de palavras simples, palavras complexas ele pára e pensa, eu preciso sinalizar, digitar, utilizar o alfabeto manual pra ele e ele. Eee.. ele não consegue fazer leitura ainda, pequenas palavras, palavras simples, que ele está decodificando, codificando dentro de um texto. Ele não lê convencionalmente, então no caso específico dele, se ele dominasse mais a língua de sinais, ou pelo menos tivesse continuado a utilizando o tempo todo, talvez estivesse mais fácil a aquisição da Língua Portuguesa e mais fácil a aquisição de conhecimentos de forma geral, de história, geografia, matemática, né. Por ele ter esse atraso, por ele ter não, assim. não tá utilizando a língua de sinais, tá tentando ouvir. Agora de um tempo pra cá ee conseguiu falar melhor, né, então isso vai atrasando um pouquinho mesmo, né, o seu processo. Mas com toda certeza a criança que... que domina a língua de sinais, que ela já aprendeu desde cedo, ela foi bem alfabetizada, ela vai ter mais facilidade pra aprender as outras disciplinas.

Pesquisadora: Faça uma breve contextualização da relação que os surdos que você acompanha, no caso é só um, Lucas, né, estabelece com a Língua do saber em Língua Portuguesa, de modo específico com as práticas de leitura e de escrita.

Intérprete: Certo. É, as atividades que são trabalhadas com ele né, sempre são em Língua Portuguesa, e aí o que eu sempre tento fazer é contextualizá-las também na Libras. Em alguns momentos ele aceita, em outros não. "Eu não preciso, eu sei o que que você tá falando" né, ele acredita que não seja necessário ta ulilizando a Libras, afinal ele fala, hoje ele ouve né, então ele quer que eu trabalhe mais no Português. Então eu sempre tento assim, trabalhar atividades, que ajudem ele a desenvolver a leitura e escrita né, com isso ele vem conseguindo memorizar

algumas palavrinhas, conseguindo falar melhor. Quando eu comecei a acompanhá-lo eu não ouvia quase a voz dele, isso há alguns anos atrás, ele só balançava a cabeça confirmando que tinha entendido, que sabia que que estava acontecendo, mas percebia-se que nada disso era real né, ele por vergonha às vezes falava "não, eu entendi" mas não falava, não pronunciava. Então eu utilizei dos recursos do Português né, pra tentar alfabetizá-lo, né, uma vez que ele usava a língua de sinais mas não contextualizava, às vezes o que eu falava. Eu percebia que mesmo interpretando, ele não estava entendendo o contexto, ele não conseguia relacionar alguns conceitos que eu fazia. Então, por mais que ele não lia, mas eu trabalhava com atividades de junção de palavras, formar palavras, letrinhas pra ele ir assimilando como que era a escrita daquela palavrinha pra ele começar a copiar, né. Com isso ele desenvolveu, ele consegue hoje copiar da lousa, né, poucas vezes ele troca alguma letrinha, porque ele fazia isso com muita frequência, então hoje ele faz uma cópia, ele pode pegar um livro que ele consegue copiar uma atividade de um livro né, e tenta, ele olha, tenta ler, não consegue, mas consegue identificar uma palavrinha ou outra e sempre me pede ajuda, então "me ajuda a fazer" "eu não entendi isso aqui, eu não consigo fazer" ele espera sempre que eu faça ou ajude a fazer, então com isso, assim ele desenvolveu o interesse em participar, porque até então quando eu o acompanhava, ele só utilizava de jogos, o trabalho que era realizado com ele era só em jogos pedagógicos, palavrinhas, formar palavrinhas, e ele não escrevia nada. Não percebia-se o registro de nada no seu caderninho e ai vamos tentando das duas formas né, retomando a Libras, tentando aprender o Português pra ele se comunicar, pra ele falar, pra ele escrever, né. Hoje ele fala né, muita coisa, só palavras extremamente complexas que ele não consegue uma pronuncia adequada, que a gente não consegue entender tudo que ele falou, mas ele fala, comunica, conversa com os coleguinhas. Às vezes eu fazia alguns momentos com ele de ir pra uma salinha, onde eu podia falar mais alto, pegava a mãozinha, colocava aqui perto de mim e pronunciava muito alto com ele, pedia pra ele repetir a palavra que eu falava, ai ele foi desenvolvendo algumas palavrinhas, né. E com isso hoje ele fala né, ele ee, tenta socializar e contextualizar com o que é trabalhado na sala. Ele consegue copiar. E a língua de sinais ele usa, como eu disse, só mesmo quando ele acha que é muito necessário, quando ele não tá conseguindo acompanhar né, o professor ai ele pergunta "o que que ele tá falando": Ai ele usa as duas modalidades, ele fala em Português e faz os sinais: "o que que ele tá falando": E ai, eu começo a interpretar. Ele olha assim: e "de novo", percebe-se que ele não entendeu. Ai eu faço novamente. Falo no Português, faço a língua de sinais, pra achar o canal mais viável pra ele pra que ele aprenda, o intuito é ele aprender e desenvolver, e em breve ele ter autonomia de leitura e escrita.

Pesquisadora: A Libras no caso é um suporte pra ele, ele usa mais a Língua Portuguesa e ai

tem a Libras como um suporte.

Ana: Ele está tendo a Libras no momento como um suporte. Quando eu comecei a acompanhá-lo, eu cheguei já sinalizando pra ele, que me disseram "ah, ele é surdo" então ele não vai, ele não ouve, então vamos trabalhar somente a Língua Brasileira de Sinais. Mas eu fui percebendo que ele também não sabia o que eu falava, ele dominava. Se você perguntasse uma coisa pra ele, ele respondia. Sabia um sinal e outro de uma palavra, mas aquele domínio com interpretação de toda uma aula e ele saber o que eu digo, isso ele não tinha, mas também não falava, só dizia que entendia, balançava a cabecinha, mas pelo olhar a gente percebe que não, que ele não. Que ele não tá entendendo, que ele tá confirmando, às vezes, por vergonha que não entendeu, né. Então devido a isso eu fui tentando achar uma maneira de trabalhar com ele diversas atividades. Fui lendo, pesquisando autores pra orientar o que fazer num caso desses que a criança não fala né, não percebe que ele consegue comunicar alguma coisinha e sinais mas também não domina, também não domina o Português. E aí achei, tentei encontrar uma forma de fazer ele entender alguns contextos né, de conseguir relacionar alguns contextos da sala de aula e interagir com os conteúdos e lentamente ele veio desenvolvendo. O que ocorreu né, ele tá em processo de alfabetização ainda, mesmo no sexto ano. Não podemos dizer que ele está alfabetizado porque ele não está né. Ele está caminhando pra isso. Hoje, ele tá num processo mais avançado, avaliando aí 2 ou 3 anos atrás, o que ele consegue fazer hoje, ele não fazia anteriormente, né. Apenas atividades bem simples e às vezes muito a quem, né, pra habilidade do referido ano letivo que ele se encontrava, mas hoje ele, ele tá num processo pra aquisição da alfabetização.

Pesquisadora: Nós poderíamos dizer que houve uma evolução dentro das, das limitações dele, né?

Ana: Sim, houve. Houve sim.

Pesquisadora: Que bom. Qual é a maior dificuldade que o surdo possui na leitura e na escrita em Português? Ele consegue ler e escrever sem a sua ajuda? A que você atribui essa dificuldade?

Ana: Ele não consegue ler nem escrever, assim, em alguns momentos sem a minha ajuda. Escrever da lousa ele consegue, por mais que pode acontecer de ele trocar alguma letrinha, mas ele consegue. A leitura, ele não consegue realizar sozinho. Eu passo pequenos textos sempre pra casa, pequenos mesmo, só pra ele ver com recursos de imagens, e aí eu peço pra ele ir passando o dedinho, olhando a palavrinha, juntando palavrinha e outra e formando sílabas né, fazendo todo o processo mesmo pra ele aprender a ler. Aí ele fala que já leu, que já tentou, mas aí eu retomo com ele, faço a leitura, faço a interpretação oral, faço alguma escrita, pra ele ir

contextualizando. A maior dificuldade que eu penso que ele tem porque, de acordo com alguns relatos que chegou até a escola, foi descoberto tardiamente essa perda auditiva dele. Todo processo de escolarização dele assim que ele passou até ele chegar na fase em que ele começou a usar um aparelho foi descoberto que ele realmente ele tinha, ele perdeu muita coisa com isso, né. O processo mesmo de alfabetização, o período crucial de alfabetização, acredita-se que ele tenha perdido, que ele não teve, por que ele não ouvia bem. Inclusive quem suspeitou disso, pelo um relato que eu achei em sua pasta, foi uma professora da escola, que percebeu que ele não ouvia bem, que ele não estava interagindo com que estava a volta dele, né. E conversando um dia com a sua avó, e ela comentou que sempre percebeu desde cedo que tinha alguma coisa de errado, mas que ninguém acreditava no que ela falava. Inclusive falou para o pai e ele "não, ele não tem nenhum problema, é assim mesmo". E aí quando foram ver, né, que chegou um relato da escola "não, ele tem alguma dificuldade, ele não está conseguindo acompanhar turminha" e isso já tinha seu sete a oito anos. Então ele tem, ele perdeu um processo importante da sua escolarização, da alfabetização. Então devido a isso hoje ele tá nesse atraso de aprendizado. A avó chega relatar que um médico disse, não sei se ela tem um laudo específico porque a única coisa que temos aqui, aqui na escola, que ela disse que tenha, é um relatório da oftalmologista da Vila São cottolengo em Trindade, dizendo do tipo de perda auditiva que ele tem, que ele faz tratamento. Faz acompanhamento lá. Mas ela disse que o médico sempre disse para ela que o aprendizado dele realmente seria lento, e que teria que dar um prazo para ele. Que ele nunca ia conseguir acompanhar o ritmo de cada ano na, de escola. Aí eu não sei " se isso partiu de um profissional da fonoaudiologia ou se ela tem um conhecimento de algum outro processo que ela tenha levado ele que ela não conta para nós, né, isso eu não sei informar. Mas pela forma que ela disse que tudo dele vai ser lento, que tudo dele vai sair em mais atraso, talvez ela saiba de algum outro comprometimento que ele tenha né, até suspeita-se que ele não tem só a perda auditiva, né. Por mais que ele tem esse atraso durante todos esses anos, que atividades foram trabalhadas né, pensa-se de acordo com autores que relatam, já era para ele tá conseguindo ler e escrever, o que não aconteceu até hoje. Então são dois fatores que a gente pensa, mas não temos respostas exatas. Ou é pela perda de tempo que ele teve né, por esse atraso no seu processo de alfabetização ou por às vezes vir a ter uma outra dificuldade de atenção, concentração e memorização. Porque sempre as atividades que eu trabalho com ele é desenvolvendo isso, atenção, memorização, concentração. Hoje ele memoriza um conteúdo, amanhã ele já não memoriza. Hoje ele aprendeu o conteúdo amanhã ele já não sabe. Acontece muito isso, principalmente na área da matemática, né, eu também atribuo a isso pelo fato de ele não estar lendo convencionalmente, nem escrevendo, mas alguns contextos, algumas atividades

são trabalhadas de uma forma que...; que eu acredito que não depende tanto assim da leitura e da escrita, por que ele conhece bem os numerais. Então eu trabalho muito material concreto, de ele pegar, de ele somar, de ele tirar, né, ele contar. Hoje ele tá começando até a tentar entender o processo da adição e subtração né porque às vezes ele sabe, você consegue somar duas balas mais duas balas com ele "ah deu 4 balas", em algumas outras ocasiões duas balas mais duas balas são cinco balas, "não, calma, espera, conta vamo olhar, conta cada unidade" e às vezes ele acerta, ele consegue, outras não e agora no ano letivo que ele está já trabalha muito multiplicação e divisão, né. Então sempre, sempre flexibilizo atividades para ele da adição, subtração. A multiplicação estou fazendo atividades flexibilizadas para ele entender o processo e hoje ele memoriza, amanhã ele já não memorizou. Então assim avaliando outros surdos que conhecemos a gente vê que ele consegue dominar isso aí, também tem outros fatores né, às vezes alfabetização dessa outra criança pode ter sido diferente que consegue dominar, enquanto ele não domina, o que são fatores que a gente fica assim como interrogação né pergunta "mas porquê dessa dificuldade, realmente é pelo atraso, ou pode ter algum outro fator que contribui?"

Pesquisadora: É verdade. Como você avalia as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor regente para o ensino da leitura e da escrita com o aluno surdo?

Ana: Na verdade o professor regente não está utilizando, não utiliza estratégias que facilite o aprendizado e aquisição da leitura e escrita do aluno surdo. Essa função geralmente fica com professor intérprete ou com professor apoio, né, e algumas ocasiões pergunta, né. Essa atividade acredita-se que dá para trabalhar éee... "ele não vai conseguir fazer essa atividade mas eu posso flexibilizar". Há apenas esses momentos que ocorre. De trabalhar um plano específico ou uma atividade específica para ele, não. Isso tá ficando a cargo do professor, né, e eu tenho a ajuda dos profissionais do aee que sempre trabalham atividades, planejam atividades, elaboraram um plano para nós essa começo de ano, para trabalhar aquisição de leitura de escrita com ele. O que eu mostrei para alguns professores, inclusive professores de português, ficou de acordo, achou interessante, que o plano daria certo, mas não tá... não trabalha diretamente para ele não. As atividades trabalhadas em sala são como um todo, é para todos os alunos, para os 25 alunos da sala. Não tem um específico para ele.

Pesquisadora: A demanda dele, a especificidade, não é re... não, não...

Intérprete: Não, não tem. Apenas eu... eu preciso correr atrás do material pra poder trabalhar com ele, as atividades que eu tenho, que às vezes eu faço, imprimo na minha casa, né. Livros que contextualizem alguns conteúdos, que seriam desprezados na escola. Eu trouxe vários pra minha casa. Recorto atividades com muitas imagens, coloridas, pequenos textos, interpretação, éee..., pego as atividades lá no aee né, e vou trabalhando com ele, tentando contextualizar com

os conteúdos de sala, tentando flexibilizar pra que ele tenha acesso a esses conteúdos de uma metodologia diferente, que atenda, né, suas necessidades. Mas em nenhum momento, nenhum professor chegou em sala com um plano ou até com atividade específica pra ele, a não ser na hora de realização de provas, né, que ai ele flexibiliza e ai você só tem que ter conhecimento de alguma atividade por parte de alguns, na hora da prova, que ele chega com uma prova flexibilizada.

Pesquisadora: Na sua opinião, o professor consegue estabelecer uma relação com o aluno surdo, de modo a favorecer a relação desse aluno com o saber em Língua Portuguesa, especificamente nas práticas de leitura e de escrita?

Ana: Não. Dificilmente acontece assim, um momento bem interativo entre esse professor regente e o aluno surdo. Né. são excelentes profissionais que trabalham, preparam, elaboram bem suas aulas. Porém, não tem nada assim, detalhado específico para ele, né. É o todo mesmo. É pra sala as atividades. As atividades são preparadas para a sala, para o referido ano letivo, com acompanhamento do conteúdo, da matriz, com o acompanhamento do material já preparado para a turma, para as turminhas, livros didáticos, sequência do livro, conteúdo do livro, mas nada que contemple exatamente esse aluno.

Pesquisadora: E, qual a sua maior dificuldade enquanto intérprete para contribuir com o ensino da leitura e da escrita do aluno surdo?

Ana: A maior dificuldade é queeee..., a família não estáaa... trabalhando a língua de sinais com ele, para ele ter esse, esse modelo, né, para ele desenvolver a Libras. Porque, se ele conseguisse dominar bem, utilizasse bem da língua de sinais, isso facilitaria para a aquisição da leitura e da escrita né, como também não acontece, e na sala de aula eu tento é, é... sempre sinalizar com ele, nem sempre ele aceita, às vezes eu penso assim, que tá ficando um trabalho até vago. Tenta-se trabalhar a língua de sinais, não dá. Tenta trabalhar o Português, não ta dando resultado e fica assim naquelas duas vertentes né, trabalha uma língua e trabalha outra língua. Mas o que mais tá impossibilitando é ele conseguir desenvolver isso né, talvez achar uma outra forma de ele acelerar essa aprendizagem, porque vários recursos foram e são utilizados. Eu sempre trabalhei vários materiais, tudo que tinha disponível na biblioteca, mesmo jogos pedagógicos, material de leitura e escrita. Tinha uma caixa com uns 10 a 12 jogos que eu trabalhei diversas vezes para ver se ele assimilava né, a leitura com as palavras. Isso contribuiu com as palavras simples que hoje ele identifica, penso ter sido um ponto positivo, né. Trabalho com recurso que utiliza em casa, leio autores que falam sobre a alfabetização de surdos, né, porque o trabalho atualmente com a língua brasileira de sinais em outra instância de ensino, então sempre pesquiso, leio, tento usar das opiniões, dos recursos de outras pessoas, professores, profissionais

que fizeram algo que deu certo, né. Procuo profissionais até mais experientes que trabalharam na área, "o que você fazia?" "Como você fazia?" "qual sua metodologia?" "como trabalhava?" para tentar trabalhar também com intuito de ajudá-lo, né. Mas a maior dificuldade até então, que tá são esses fatores de que ele não domina a língua portuguesa, ele não consegue dominar também, não vou falar que ele domina, ele tem conhecimento, mas ele não domina a língua de sinais, e aí isso vai dificultando vai atrasando um pouco mais né, a sua aprendizagem e seu desenvolvimento para que ele esteja apto a cursar o ano letivo que ele está. Acredito eu que infelizmente às vezes até daqui chegar a mais uns dois estágios de sua escolaridade, ele vai estar sempre um pouco a quem, ele não vai conseguir acompanhar devido a isso né. Algum dos fatores também pode ser questão do atraso, como já mencionei. Demoraram a descobrir sua perda, né. Pode ser. Pode ser também porque durante um momento ele foi um pouco desinteressado, desmotivado a fazer o que era proposto, né? Hoje ele tá apresentando mais interesse de muitos conceitos, que a gente vai conversando com ele. Já teve alguma outras ocasiões que ele queria muito, que ele fica muito disperso na sala só brincando, né. Então por isso, ele não prestava atenção nos contextos, isso também é um fator que influencia né, a gente sabe que também é. Mas... assim, as atividades sempre são trabalhadas com esse intuito de ajudar desenvolver a leitura e a escrita.

Pesquisadora: Você falou em desinteresse. Você acha que... talvez esse desinteresse seria por conta de ele não estar entendendo da... o processo escolar, o fato de ele não compreender nem a Libras e nem a Língua Portuguesa, e aí ele não via interesse porque ele não sabia o que estava acontecendo e aí a falta de interesse era por esse motivo, ou não? O que você acha?

Ana: Não. Eu penso que a maioria das vezes foi pela fase da idade mesmo, porque ele sempre foi aquele menininho que prestava atenção, mesmo não entendendo o contexto, ele sempre olhava, fixava muito olhar em mim, olhava no professor, mas sempre tem a mim como referência na sala né, eu sempre sou aquela que está mais por perto eu que sou a tia que vai ajudar, sou a tia que vai ensinar, né. E ele tem um carinho muito grande comigo, ele é muito apegado a mim. Então assim, eu não digo que foi desinteresse por ele não saber, porque quando ele não sabe né, de um tempo para cá ele "tia, o que tem que ser feito?" ele pergunta "o que que você quer que eu faça?" "o que é para fazer?" aí ele espera que eu ajude. Se eu saio da sala, às vezes ele se recusa a fazer, quando alguém pede, porque ele quer que eu ajude, então ele tá esperando que eu "a minha tia vai me ajudar né, ela vai fazer comigo". Então ele sempre conta com isso. Ele conta muito com o meu apoio. Então, o que eu observei de dispersão dele, foi por causa de um coleguinha influenciando, coleguinha com brincadeira e ele sorri, quer fazer também, quer brincar também né. Principalmente ano passado, ano passado foi um ano mais

difícil para ele, porque ele já tem 14 anos agora né, então na fase dos seus 13 tinha uns três ou quatro coleguinhas que eram os brincalhões da sala, que estavam ali só para brincar e ele queria entrar na onda também, ele queria brincar, ele queria conversar, ele queria sair. Se um coleguinha empurrava, ele queria empurrar também, se um colega saía para fora ele queria saber que que o colega foi e ele queria, e infelizmente foi até para fora em alguns momentos por probleminhas do recreio, de indisciplina, colocar o pé para o coleguinha cair porque o coleguinha colocou o pé, então ele queria colocar também. Então foi alguns fatores assim, que diminuíram, o rendimento dele até caiu nesse quesito. Então acredito mais, que essa falta de interesse dele no momento, foi pela questão da idade mesmo, pela brincadeira, não exatamente por não entender né, porque por mais que ele não entenda, ele pergunta, ele quer fazer, ele quer empenhar-se. Um dia, a professora passou um texto muito grande no quadro que eu percebi que ele não conseguiria transcrevê-lo em tempo e a professora apagaria o quadro, então eu levei uma outra atividade pra colar no caderninho, "não, mas eu não quero fazer esse não, quero copiar aquele lá do quadro" falei "então copia", mas ele não conseguiu "ah, mas a tia apagou onde eu estava". Falei "não, depois nós vamos terminar" e ele ficou agoniado por aquilo, porque ele não conseguiu acompanhar né, ele não fez tudo como o colega fez. Então assim, ele tem interesse, ele sabe que ele tem que participar né, e hoje ele já tem esse conhecimento de que ele tem que fazer as atividades que ele tem que realizar na sala.

Pesquisadora: Isso é muito bom. Como você avalia a sua fluência em Libras?

Ana: Eu não vou dizer que eu domino totalmente a Língua Brasileira de Sinais né, porque é uma língua muito rica né, sempre com novos vocabulários né, eu sempre tento estudar, na medida em que eu, que eu consigo estudar. Eu sempre faço eh... cursos. Atualmente, o ano passado eu não fiz, mas até então sempre procurava fazer algum curso, olho algum material, pesquiso na internet, compro novos materiais né, e venho tentando desenvolver. Consigo em várias situações interpretar, palestras, é, alguns eventos. Mas uma vez e outra aparece uma palavrinha que a gente não conhece ainda, não sabe o sinal né, precisa recorrer a um dicionário, recorrer a um colega mais experiente que sabe, pra.. pra que a gente consiga fazer né, mas eu to sempre, eu falo que a gente nunca sabe tudo né, eu to em constante aprendizado, eu to num processo de aprendizagem(risos) e espero aprender muito ainda dessa língua, sei um pouco mas espero crescer mais ainda nela.

Pesquisadora: Que bom. O que você considera como maior dificuldade no momento de interpretar as aulas de prática de leitura e de escrita?

Ana: O mais difícil é porque esse momento de prática são textos muito grandes né, pro aluno ler né, e fazer uma interpretação com um tempo mais curto, como agora eles estão no sexto ano,

éhh...o tempo de uma aula são 50 minutos né, então é muito rápido, você tem 50 minutos entre o professor entrar na sala, fazer a leitura do texto e fazer uma leitura individual, faz uma leitura coletiva, interpreta as questões, responde e entrega. Né, então o tempo não é tão favorável né, então por isso eu não gosto de reduzir também o conteúdo disponibilizado para o aluno, é porque a gente tem que ter muito cuidado com isso "ah coitadinho, ele não vai entender, então se o texto tem 3 aulas eu vou ler apenas uma", né a gente faz algo meio sem sequência.

Ana: Posso ir atender a porta?

Pesquisadora: Pode.

Pesquisadora: Quer que retoma a pergunta? Você estava dizendo dos textos, que são grandes...

Intérprete: Em relação ao tamanho dos textos, o tempo é curto pra uma criança que tem uma aprendizagem lenta, conseguir acompanhar, né, ler todo esse material. E eu sempre leio pra ele, porque por mais que o texto seja muito grande, eu leio, faço algumas perguntas oralmente, trabalho com ele "o que que você entendeu do texto" "o que ele tá falando" e algumas palavras-chave ele memoriza, ele fala "ah, o texto falou do gato, falou da borboleta, falou do pato" né, ele tem, ele entende às vezes de uma forma geral do que que ele falou. Mas se eu pergunto, faço algumas questões subjetivas ele não vai conseguir respondê-las né, nem oralmente as vezes ele responde, eu sempre induzo ele a pensar, a refletir, ver o que que ele pode fazer, falar sobre aquele contexto. E alguns contextos mais simples ele consegue, mais complexos não. Então em virtude disso, o tempo pra ele eu penso que deveria ser um pouco maior né, disponibilizado uma questão de tempo maior pra ele ir trabalhando ainda pequeno, médio texto até chegar num texto que é de nível pra sexto ano, porque ele realmente não vai acompanhar né, um texto de sexto ano, se for um texto de 4, 5 laudas, ele não vai memorizar todas as informações né, vai se tornar muito complexo pra ele, ele conseguir memorizar e ele conseguir interpretá-lo assim como uma criança que não teria a perda auditiva né, isso ele não conseguiria. Então a dificuldade maior pra ele é isso, é o contexto em si do sexto ano que ele não está ainda preparado para acompanhar.

Pesquisadora: O professor regente se sente responsabilizado pelo ensino do aluno surdo? Ou ele atribui essa responsabilidade a você? Acho que você já até comentou, já mencionou algo...

Ana: Não, não percebo essa... O assumir dessa responsabilidade não. Não vou dizer que ele também não se preocupa com o aluno que está ali, né, vamo falar pela professora regente de Língua Portuguesa, ela acha lindo, ela encanta a forma de trabalhar com ele, eu percebo que ela me olha muito, ela passa uma atividade ela olha pra ver o que que tá fazendo, aí ele se interessa em copiar, ele quer copiar aí se ela fala "pega o livro na página tal" ele já pega, hoje ele procura, ele dá conta de achar a página, e quando ele não entende "que página mesmo que a tia falou?"

ele me pergunta e eu ou sinalizo pra ele "40" ou falo "quarenta", ai ele cutuca o colega "que página que é?" ou ele olha a página do colega e pega a página certa, e coloca e vai, "lê pra mim", ele pede pra eu ler pra ele. Então não importa o tamanho do texto, ele pediu pra eu ler, eu vou ler, é porque ele tá com interesse, ele quer saber o que tem nesse material. Então eu leio pra ele e ela olha o que que ele ta fazendo e ela passa "copia as questões 1,2,3 e 4" e ele já entendeu, ele já começa automaticamente a copiar. Mesmo ele sabendo que ele não vai conseguir responder, ele copia. Eu também não posso bloqueá-lo de copiar, falar "não, você não vai copiar, você vai fazer a tarefinha agora que a tia mandou lá do, que eu peguei lá, que você vai formar palavrinhas", vamos trabalhar com isso em outra ocasião, contextualizar isso com outro contexto né, e ele já começa a copiar e ele termina "vamo responder?", ele sempre pergunta isso "vamo responder?", então vamo responder. Leio a pergunta pra ele, retomo o texto, vou ajudando, dando ideias, incentivando né, ajudando mesmo ele a formar uma resposta, uma opinião pra aquele contexto e responder. Então ela sempre olha, ela olha os cadernos, ela passa olhando o caderno dele. A letrinha ainda é em bastão, ele ta começando novamente a tentar escrever cursiva, mas a compreensão é muito difícil o que ele escreve em cursiva né, bastão a gente consegue compreender o que ele escreve, e ai ela olha o caderno, dá o visto, vê que tá tudo muito bem respondido né, o caderninho dele geralmente não fica em branco, não fica com perguntinha em branco porque ele pergunta "eu não dei conta disso aqui, minha mãe não me ajudou em casa, eu não dei conta, eu esqueci, vamo fazer?" porque ai a preocupação dele é ter o caderno completo, porque ele vê o coleguinha levando o caderno ele quer levar também né, e ai ele vai até a mesa dela. E esses dias eu ditando pra ele, porque não tinha autonomia de responder, não tem ainda de responder sozinho as perguntinhas, e eu sinalizo né, uso o recurso do alfabeto manual em Libras, e ela olhando e sorrindo e achando assim, percebia-se que ela achava a coisa mais linda ele olhar a minha mãozinha, olhar a minha mão fazendo as letrinhas e ele copiando, ele olhava e copiava, porque ele reconhece bem cada letra do alfabeto. As vezes ele tem dificuldade de pensar A, B, C, D, E até chegar no Z, mas ele reconhece cada letra que eu faço ele reconhece, e ele sabe fazer, esses dias ele foi a frente ensinar o alfabeto pra turminha porque o professor pediu, ia fazendo e ele copiando, e ai ela olha e acha bonito aquilo, né, ela fica encantada " nossa, olha o carinho que ele tem por você e tal", maas... Como eu disse, não acho que professor regente, não só da área da Língua Portuguesa, mas de todas as outras disciplinas, esteja se sentindo responsabilizado pelo aluno não. Ele sabe que ele tem o aluno na sala, mas sabe também que tem o professor intérprete na sala. Então ele sabe que tem o professor de apoio na sala, então o professor dele é aquele professor, né. Ele é o professor de sala, mas é o professor de todos, um professor específico é o professor intérprete. Então o

professor intérprete tem que conseguir viabilizar e trabalhar com ele.

Pesquisadora: Ana, muito obrigada pela sua participação...

Ana: Por nada.

Pesquisadora: E eu tenho certeza que essa nossa conversa vai enriquecer muito meu trabalho.

Ana: Ah, que bom... Fico feliz de saber.

APÊNDICE J – Transcrição da entrevista realizada com o aluno surdo Lucas

Pesquisadora: Você gosta da escola onde você estuda? Por quê?

Lucas: Sim. Passar de ano.

Ana: Ele gosta por que ele quer passar de ano.

Pesquisadora: Hum, muito bem! Você sabe Libras? Gosta de Libras? Por quê?

Lucas: Mais ou menos.

Ana: Mais ou menos? Por que você gosta mais ou menos de Libras?

Ana: Por que é importante para a comunicação?

Lucas: É.

Ana: Então é importante comunicar? Você gosta mais ou menos, não gosta muito não, um pouco só?

Lucas: É.

Ana: Só um pouco.

Lucas: Só um pouquinho.

Pesquisadora: Na sua opinião, na sua cabeça, na sua ideia é importante saber Libras para ler e escrever em Português? A Libras te ajuda a aprender Português?

Ana: Acha importante aprender a Libras? Você acha importante pra você aprender? Sim?

Lucas: Uhum.

Ana: Você pensa que se você aprender a Libras é mais fácil você aprender o Português? Você pensa que sim?

Lucas: Uhum.

Pesquisadora: Você gosta de aprender Português? O que você acha mais difícil na aula de Português?

Ana: Você gosta de aprender Português? Que que é mais fácil na aula de Português pra você?

Lucas: Mais fácil?

Ana: É o que é mais fácil na aula de Português?

Pesquisadora: E o mais difícil?

Lucas: Matemática.

Pesquisadora: Não, na aula de Português é mais fácil ler? Você acha mais fácil ler Português, ou acha difícil?

Lucas: Difícil.

Pesquisadora: E fazer a tarefa que a tia manda é fácil ou difícil?

Lucas: Difícil.

Pesquisadora: Fala de novo.

Lucas: É difícil.

Pesquisadora: Ler é difícil?

Lucas: É difícil

Pesquisadora: E escrever?

Lucas: Escrever é difícil

Pesquisadora: Também? Por quê?

Pesquisadora: Você dá conta? Ou não dá conta?

Pesquisadora: Fala.

Pesquisadora: Dou conta ou não da conta?

Ana: Ele acha difícil escrever em português e ler em Português

Pesquisadora: você gosta de aprender Português?

Pesquisadora: Sim? Então fala.

Lucas: Simmmm.

Ana: Sim? Você gosta de aprender Português?

Pesquisadora: humm, parabéns! Conta um pouquinho sobre as aulas de Português, como que acontece, como são as aulas de português o que você mais gosta e menos gosta?

Ana: O que você mais gosta na aula de Português, o que você gosta pouquinho, o que?

Lucas: Tarefas.

Ana: Você gosta da tarefa de Português?

Ana: E o que você gosta pouco nas aulas de Português, gosta pouco?

Pesquisadora: O que você não gosta de Português?

Lucas: Eu gosto muito de Português.

Pesquisadora: Você gosta muito? Ah!

Ana: Você gosta muito de Português? Que bom

Pesquisadora: Você sabe ler em Português?

Pesquisadora: Consegue escrever sozinho sem a tia?

Lucas: Mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos?

Ana: Mais ou menos? Escreve mais ou menos? Já começou a aprender a ler um pouquinho?

Pesquisadora: É?

Ana: Você faz pergunta quando você não entende o que a tia fala?

Ana: Quando você não entende o que a professora falou, pergunta? Lá na escola você faz pergunta lá na aula de Português?

Ana: Não? nunca pergunta? Pergunta nada? Não.

Lucas: Não.

Pesquisadora: Como você acha Lucas que a tia tinha que dar aula de Português pra você, pra você aprender mais?

Ana: Você pensa como que a professora tinha que ensinar Português pra você aprender mais, que que a professora tinha que fazer? O que você pensa?

Lucas: Aprender mais.

Ana: Tá aprender mais, como você acha que ela tinha que ajudar, que te ensinar, de que forma?

Ana: Organizar alguma atividade ou trabalho, o que que você pensa?

Pesquisadora: Os textos, são grandes, são pequenos que a tia passa pra você ler?

Lucas: Trabalho.

Pesquisadora: Trabalho né?

Ana: Trabalho.

Ana: Então a tia de Português tinha que fazer mais trabalhinhos com você?

Ana: Certo.

Pesquisadora: Sua professora de português sabe Libras? A tia (...) ela sabe fazer sinal?

Lucas: Não.

Ana: Não.

Pesquisadora: Então fala de novo.

Lucas: Não.

Pesquisadora: Você acha que se ela soubesse fazer sinal você ia aprender mais?

Lucas: Sim.

Pesquisadora: É? por que você acha que ia aprender mais se ela soubesse fazer sinal com você?

Pesquisadora: O que que você acha?

Ana: Se a professora, tia de Português soubesse Libras ia ser mais fácil? Ia ser melhor?

Lucas: Sim.

Ana: Por que? O que ela ia te ajudar? Seria bom se ela soubesse Libras?

Ana: Sim? Bom?

Lucas: Sim.

Pesquisadora: tá terminando tá?

Pesquisadora: A sua intérprete sabe o conteúdo que a tia te ensina? Consegue te ajudar? Essa tia aqui consegue te ajudar?

Lucas: Sim.

Ana: A tia Ana te ajuda? Sim?

Pesquisadora: Ela é inteligente, sabe toda a matéria? Sabe?

Lucas: Sabe.

Pesquisadora: Que bom! Parabéns!

Ana: Tia Ana sabe um pouco?

Pesquisadora: Sabe.

APÊNDICE K – Transcrição da entrevista realizada com o aluno surdo Humberto

Pesquisadora: você gosta da escola onde você estuda? Por quê?

Humberto: eu gosto porque quando eu era pequenininho, jogava bola, ali perto da escola. Eu olha... andava, via os meus amigos que vinham aqui para a escola, mas ele não podia vim, porque a pessoa responsável, conversava, às vezes ficava nervosa.

Fátima: interfere na entrevista e faz a pergunta: mas, aí você escolheu vim aqui para escola?

Fátima: (conversa com Humberto): só... só na rua que você ficava. só. mas você já estudava aqui? já? a tá.

Pesquisadora: a pessoa responsável ficava nervosa, por quê?

Fátima: você gostava. você gosta hoje de estudar porque no passado você jogava bola aqui na escola, e, às vezes ia lá na rua, é? eu entendi certo?

Humberto: (diz que não).

Fátima: então explica de novo por favor.

Humberto: tinha a bola. A bola pulava de lá do muro. Eu e meus amigos chamava, eu ia lá junto, procurar. Cadê, cadê a bola. Ah! Encontrava a bola e trazia.

Fátima: mas qual pessoa que ficava nervosa? Qual? Não?

Humberto: Ah! A diretora. Aquela de roupa amarela, que aconselhava muito. Ela é muito boa.

Pesquisadora: Que coisa boa né? Você sabe Libras muito? Gosta de Libras? Por quê?

Fátima: (repete a pergunta em voz alta e faz os sinais): você sabe Libras? Sabe? Sim ou não? Ou mais ou menos, Libras? Mais ou menos, Libras?

Humberto: mais ou menos.

Pesquisadora: Você gosta de Libras?

Fátima: Você gosta? Libras? Quer aprender muito? Como?

Pesquisadora: Por que você quer aprender Libras?

Fátima: Gosta? Quer aprender? Sim? não? No futuro Libras?

Humberto: (responde que não).

Fátima: Que não? por que?

Pesquisadora: Você quer aprender Português? Será que ele quer aprender português?
(Pesquisadora pergunta para intérprete).

Fátima: Deixa ele pensar.

Fátima: Você. Não... não é ser professor não. Você Humberto, quer compreender mais Libras? muito Libras. Quer?

Humberto: responde que não.

Pesquisadora: Por que?

Fátima: Não?

Humberto: Eu já sei... já sei.

Fátima: Muito. Cê já sabe? Pouco? No futuro, aprender muito?

Pesquisadora: Ele falou que ele já sabe? Ele já sabe Libras?

Fátima: Ele falou que ele já sabe, mas ele respondeu que é pouco.

Pesquisadora: É pouco? Que aprender Português?

Fátima: É pouco? Libras cê sabe? No futuro: Libras, Português. Qual?

Humberto: Libras mais.

Fátima: Ah, cê que aprende. Português também? Português também?

Pesquisadora: Por que Humberto, você quer aprender Libras?

Fátima: Por que cê qué aprender mais Libras?

Humberto: Por que tem muitos sinais novos.

Pesquisadora: Beleza. Na sua opinião, é importante saber Libras para aprender ler e escrever em Português?

Fátima: Sua opinião, é importante estudar Libras, depois no futuro Português? É importante saber muito Libras? É importante? É? No futuro, Português também?

Pesquisadora: A Libras te ajuda a aprender Português?

Fátima: Oh. Libras, sabe primeiro. Verdade? Depois Português. Ajuda Português? Exemplo. Exemplo. Você sabe; casa. Ai você olha lá, caasa. É bom saber?

Humberto: É bom.

Fátima: Fica difícil essa compreensão. Então cê tem que relacionar com o que ele tá aprendendo ne.

Pesquisadora: Você gosta de aprender Português?

Fátima: Você goosta de aprender Português? (Intérprete repete a questão enfatizando o verbo gostar e faz os sinais).

Humberto: mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos. Por que Humberto?

Fátima: Por que? Até sei porquê.

Humberto: Porque precisa estudar muito. Muitas palavras. E muito separado. É muito difícil.

Pesquisadora: Êh...O que você acha mais difícil na aula de Português: ler ou escrever? Por que?

Fátima: Sua opinião, ler, qual? Difícil, qual? Ler ou escrever? Qual é difícil?

Humberto: Escrever é mais difícil.

Pesquisadora: Por que Humberto?

Humberto: (PAUSA)

Pesquisadora: Pode pensar.

Humberto: É porque é muitas palavras.

Fátima: Por que que é difícil escrever? Exemplo, uma palavra. Você olha, já pronta. Fácil: ca - sa. Fácil. Cê viu não, vai escrever. Qual que é fácil? Ler ou escrever? Qual?

Humberto: Ler é fácil.

Pesquisadora: Por que?

Fátima: Por que ler é fácil?

Humberto: Por que ele já sabe a palavra. Ele lê e conhece.

Pesquisadora: Coisa boa.

Fátima: Eu pensei nisso. Porque quando você vê a palavra pronta é fácil de você identificar com o significado. Ele já criou a memória. Quando ele lê a palavra, ele reconhece. Ai, ele já tem o significado daquilo na cabeça. Ele só aprende a palavra em Português, depois que ele sabe o que que é aquilo.

Pesquisadora: uhum. Que ele sabe qual é o significado dele.

Fátima: Qual o significado dele. E se ele tem que escrever, ele tem que ter a memória da escrita. É muito mais difícil. Isso é para qualquer língua.

Pesquisadora: Uhum.

Fátima: Hoje, eu aindaaa, leio o inglês muito bem, mas se eu vou escrever eu tenho dúvida porque já tem oito anos que eu não comunico, não escrevo, num...

Pesquisadora: Essa pergunta, mais ou menos ele até já respondeu, mas eu vou fazer de novo. Você sabe ler em Português?

Fátima: oh, Português, você sabe ler? Sabe? Pouco? Muito? Ele falou que sabe pouco.

Pesquisadora: pouco?

Fátima: é verdade.

Pesquisadora: é, e você consegue escrever e produzir textos sem a ajuda da intérprete? Explique.

Fátima: cê sabe escrever texto sozinho? Pequenos sabe. Textos pequenos ele já consegue escrever.

Pesquisadora: uhum.

Fátima: diferente da Sandra que não consegue escrever nada sozinha.

Pesquisadora: uhum.

Fátima: ele se por exemplo assim, eu dou pra ele aqui já uma, uma história em sequência e peço pra ele organizar e escrever sobre aquilo, ele já constrói.

Pesquisadora: uhum.

Fátima: ele consegue falar o que que ele tá vendo.

Pesquisadora: uhum.

Fátima: então se eu peço pra ele pensar alguma coisa que ele fez nas férias, ou alguma coisa escrever ele já, ele tem, ele já consegue redigir aquilo que ele tá pensando. A Sandra não, cê tem que tá ajudando ela com as palavras...

Pesquisadora: uhum.

Fátima: ela não consegue.

Pesquisadora: seu professor de Português é bom ou ruim pra ensinar?

Fátima: o professor de Português, Fernando, o professor é bom ou ruim?

Humberto: Mais ou menos ahahahahaha.

Pesquisadora: ele faz pergunta quando está explicando o conteúdo?

Fátima: o professor Fernando, pergunta pra você? Explica lá no quadro, depois pergunta pra você? Nada! ou mais ou menos? Pouquinho? Pergunta?

Humberto: só uma vez.

Fátima e pesquisadora: só uma vez!

Fátima: ano passado? Só uma vez que ele perguntou, tá vendo a interação.

Pesquisadora: olha só, e você viu que dá certinho.

Fátima: cê viu a memória.

Humberto: Agora no nono ano nada, não perguntou nenhuma vez.

Pesquisadora: quem é seu professor agora?

Fátima: continua o professor Fernando? Continua? Ou trocou a professora? ah, agora é a (...) não é? é uma mulher de Português?

Pesquisadora: e você? Faz perguntas quando não entende o conteúdo?

Fátima: exemplo, você, nada, você pergunta?

Fátima: Nãoo, por que?

Humberto: Porque o professor não sabe sinais, por isso que eu não pergunto.

Pesquisadora: ah, mas e a intérprete? a interprete te ajuda.

Fátima: a (...), pode perguntar e ela pergunta, pode.

Pesquisadora: é. Pode perguntar. Não pode ficar com dúvida, tem que perguntar e a intérprete te ajuda.

Fátima: pode não, precisa sempre é, perguntar, ou levanta a mão e o professor sabe, pode.

Pesquisadora: uhum, como você acha que deveria ser a aula de Português pra você aprender mais?

Fátima: sua opinião, Português, bom, como?

Humberto: escrever mais, responder mais.

Pesquisadora: ter mais participação.

Fátima: ele falou assim, ler mais e responder mais.

Humberto: E difícil, é muito difícil Português.

Pesquisadora: que materiais o professor deveria utilizar pra te ajudar a compreender melhor?

Fátima: óh, sua opinião, professor de Português precisa fazer o que? escrever, ilustrar, como? pra ser bom ó, o Português? não falta nada? nada? como pra melhorar o Português? como? Não, opinião sua, falta o que?

Pesquisadora: o que que o professor deve levar pra aula pra te ajudar? quadro, slide?

Fátima: óh, exemplo, o professor levar lá pra sala pra mostrar pra você? falta o que? opinião só...

Humberto: o professor Fernando ajudava muito.

Fátima: mas na sua opinião, o que mais, o professor pode fazer pra ajudar o surdo? ó, exemplo, vendo vídeo, o que que falta? imagens, gravar, o que que o professor de português pode fazer? o que? (silêncio).

Fátima: (fala para pesquisadora) Ai entra as práticas pedagógicas que ele não conhece. O que ele conhece é o quadro giz, e o livro...

Pesquisadora: é o que o professor já utiliza né.

Fátima: como que ele vai dar uma opinião, o surdo é diferente, porque, o ouvinte como ele tem participação em todas as coisas, ele consegue opinar com mais facilidade, ele sabe que tem internet que ele pode tá fazendo isso, agora o surdo não, ele é limitado.

Pesquisadora: ele tem dificuldade mas não sabe o que o professor deve fazer pra resolver a dificuldade dele, né.

Fátima: isso, uhum. Se eu perguntar assim, lá na educação física que que pode fazer pra melhorar, ele sabe porque lá a participação dele é o tempo inteiro.

Pesquisadora: uhum.

Fátima: é diferente do Português porque só o livro, escrita e resposta. cê viu que ele insistiu na pergunta e resposta, pergunta e resposta.

Pesquisadora: pergunta e resposta porque é o que é trabalhado com eles né.

Fátima: é

Pesquisadora: uhum. Seu professor de Português sabe Libras?

Fátima: professora de Português sabe Libras?

Humberto: sabe não.

APÊNDICE L – Transcrição da entrevista realizada com a aluna surda Sandra

Pesquisadora: Você gosta da escola onde você estuda? Por quê?

Fátima: Gosta da escola? Gosta?

Sandra: Gosto. Sim eu gosto.

Pesquisadora: Fala mais alto. (para intérprete)

Fátima: Por que? por que que você gosta da escola?

Sandra: Eu gosto da escola.

Pesquisadora: Gosta de estudar?

Fátima: Gosta de estudar?

Sandra: Eu gosto aqui da escola.

Pesquisadora: Você sabe Libras muito? gosta de Libras?

Sandra: Mais ou menos. Eu sei mais ou menos Libras.

Pesquisadora: Você gosta de Libras?

Sandra: Eu gosto. Eu gosto de Libras.

Pesquisadora: Na sua opinião, é importante saber Libras para responder, para aprender ler e escrever em Português?

Sandra: É bom. É bom. Libras é bom para aprender Português.

Fátima: (fala com pesquisadora): lembra que eu te falei que ela vai mais é repetir as coisas que a gente tá falando.

Pesquisadora: Uhun.

INTERPRETE: Mas eu tó achando que ela tá com entendimento tá bem

Pesquisadora: Tá bom!

Fátima: Porque melhorou muito.

Pesquisadora: Você gosta de aprender Português?

Sandra: É bom. Português é bom.

Pesquisadora: O que você acha mais difícil na aula de português, ler ou escrever?
(silêncio).

Sandra: Não sei, não sei.

INTERPRETE: Ler ou escrever? Ler é fácil? Escrever é fácil? Fácil? É? Difícil? Não? não? Português, explica pra ele, pra ela Humberto. Português qual que é fácil? ler ou escrever? qual? os dois é difícil? É? ler ou escrever? qual? (silêncio)

(nesse momento não estava filmando, mas como a interprete não interpreta as resposta da aluna

e como a aluna fica na repetição, imagino que nesse momento, a aluna só reproduzia os sinais que a interprete fazia.),

Fátima: (interpreta fala do Humberto. Ele estava na aula do AEE e eu pedi para ele filmar a entrevista) Ó, o ano passado, quando eu pegava, (fala do Humberto) né, ano passado quando eu pegava era muito difícil, agora, eu jáaaa, eu já tó conseguindo ler algumas palavras, né. Aí tá ficando mais fácil. Ano passado, eu surdo, eu não entendia nada, nada, nada. Agora eu já começando a ler e entender o Português.

Pesquisadora: Coisa boa, Humberto

Pesquisadora interrompe a entrevista para colocar Humberto para filmar.

Fátima: Pergunta de número cinco: Você sabe ler em Português e você consegue escrever e produzir texto sem a ajuda do intérprete?

Fátima: Você sabe ler Português? olha aqui Ó (intérprete mostra o roteiro de entrevista) sabe as palavras, sabe? sabe? um pouquinho, mais ou menos, muito. Qual?

Sandra: Pouquinho.

Fátima: Pouco ou muito? Qual?

Sandra: Pouco.

Fátima: Pouco ou muito? Qual?

Sandra: Um pouquinho.

Fátima: Certinho, você entendeu. Sabe pouco Português, mas já reconhece, é a.... (intérprete fala com Humberto que está filmando) os dois, você vai levar nela e aqui (refere-se a filmadora) se eu fizer sinais, você foca aqui, entendeu? se eu fizer sinais, você foca aqui, se ela fizer, você foca lá. Tá bom?

Pesquisadora: Você sabe ler em Português, Sandra?

Fátima: Você sabe ler? (diz para pesquisadora): ela já respondeu esse.

Pesquisadora: Respondeu?

Fátima: Diz para a aluna. Não, espera aí. Mostra o roteiro de entrevistas e diz: palavras, pouquinho.

Sandra: Pouquinho.

Fátima: Pouquinho ela lê em Português.

Pesquisadora: E escrever, produzir textos sozinha, você consegue?

Fátima: Sabe? pouco, mais ou menos, muito. Qual?

Pesquisadora: Sem a ajuda do intérprete?

Fátima: Muito? ou pouco?

Sandra: Pouco.

Pesquisadora: Bem pouquinho. Seu professor de Português é bom ou ruim?

Fátima: Professor de Português é o Fernando? É? professor de Português? É?

Pesquisadora: Né não?.

Fátima: trocou? O professor trocou agora? É a (...)? É? mulher, a professora de Português agora? Homem ou mulher?

Sandra: Mulher

Fátima: Mulher? Ah. Você gosta?

Sandra: (faz sinal de mamãe).

Fátima: Não, mamãe não. Professora de Português, mulherrr. Isso. Mamãe não. Mamãe é a (Fátima soletra o nome da mãe de Sandra) Mamãe. Professora (Fátima soletra o nome da professora) professora de Português, é boa? Você sabe? Comunicar, conversa com a Professora? Português é bom? E como que era a pergunta?

Pesquisadora: Se ela gosta, se o professor é ruim ou bom.

Fátima: Professor é bom? É? Ensina você?

Sandra: É boa, a professora.

Pesquisadora: Faz pergunta para você?

Fátima: Faz pergunta? Professora pergunta?

Sandra: A professora é boa.

Fátima: Ri (kkkkkkk). Ai, ai.

Pesquisadora: E você faz pergunta aé... quando não entende o conteúdo?

Fátima: Você, professora, pergunta? Cê pergunta? É? Sandra, pergunta professora? cê pergunta? Você, Sandra, Exemplo: (intérprete mostra uma folha, simula uma leitura e diz: num sei.) Você pergunta para intérprete, ou sozinha? Sozinha?

Sandra: Com a intérprete.

Pesquisadora: pergunta intérprete.

Fátima: é.

Pesquisadora: AAAH. Tá certo. Como você acha que deveria ser a aula de Português para você entender melhor?

Fátima: Exemplo, desculpa. (intérprete erra o sinal, ela quer dizer Português e começa o sinal de professor) Português, difícil. Melhor, como?

Sandra: (A aluna repete o sinal da intérprete) melhor.

Fátima: Você saber tudo, como?

Sandra: Melhor, difícil.

Fátima: Português, fácil ou difícil?

Sandra: Fácil.

Fátima: Fácil? cC sabe tudo? (intérprete mostra o roteiro das perguntas e pergunta se a aluna sabe tudo).

Sandra: Não.

Fátima: Não, então é difícil.

Sandra: Difícil.

Fátima: Melhorar, como?

Sandra: (A aluna repete o sinal da intérprete) Melhorar.

Fátima: Fácil. Como?

Sandra: (A aluna repete o sinal da intérprete) Melhor, fácil.

Fátima: Português é bom. (pela resposta da aluna, não acredito que ela tenha dito que Português é bom).

Fátima: ela repetiu, repetiu o que eu estava perguntando mas não respondeu a pergunta.

Pesquisadora: Seu professor de Português sabe Libras?

Fátima: professora, Libras sabe?

Sandra: professora, Libras.

Fátima: Sabe? Nãaaao. Sabe, Libras? Pouquinho ou muito?

Sandra: Pouquinho

(interprete se volta para Humberto que está filmando e pergunta: sabe? Professora, Libras?. Ele responde que não).

Fátima: Sabe não. Fala para Sandra: Sabe nãaaao.

Pesquisadora: Na sua opinião, o professor sabendo Libras, te ajuda a aprender Português?

Fátima: Eeeh. (Fala para a pesquisadora) a Sandra, agora que ela começou a emitir a opinião das coisas.

Pesquisadora: Ela não consegue né.

Fátima: Agora que cê fala assim, escolhe: qual que cê gosta mais. Agora que ela começou a escolher. Então, ela ainda não tem assim....compreensão ainda do que..., mas ela já... perto do que ela era que nem olhava assim pra gente. Elaa.. jáaa... melhorou muito.

Pesquisadora: E sua intérprete sabe Libras muito?

Fátima: pergunta a Humberto: Qual que é o sinal da (intérprete atual)? Sinal da (intérprete)? Professora intérprete. Sinal, qual? Intérprete, sinal?

Humberto: sinaliza o sinal da Fátima,

Fátima: Intérprete? Não, o meu é Fátima. O da intérprete. (aluno da o sinal equivocado, isto é, ao invés de dar o sinal da interprete deles, ele deu o sinal da Fátima que está interpretando a entrevista).

Fátima:: AH, tá. (Fátima reproduz o sinal realizado por Humberto). A (...), sabe sinais muito?

Sandra: (repete o sinal) Muito.

Fátima: Muito.

Pesquisadora: Ela te ajuda?

Fátima: Ajuda você?

Sandra: Balança a cabeça confirmando que ajuda.

Fátima: Mais ou menos, pouco ou muito?

Sandra: Pouco.

Fátima: A (...), ajuda muito? Ajuda?

Sandra: Repete o sinal da intérprete.

Fátima: Ajuda muito?

Sandra: (Balança a cabeça confirmando a afirmação da intérprete e sinaliza) muito.

Fátima:: muito

Pesquisadora: Tá bom. Obrigada.

APÊNDICE M – Transcrição das aulas de interpretação oral realizadas com o aluno surdo
Lucas na sala de aula regular

A interprete lê em voz alta para o aluno (não dá para ouvir o que ela lê). Após a leitura do texto, ela pergunta para o Lucas:

Ana: Do que fala o texto?

Lucas: (aponta para o texto)

Ana: Onde os pássaros moravam? Em que lugar?

Lucas: Aponta para o texto. Oraliza alguma coisa, mas não dá para ouvir.

Ana: Desde o início moravam na floresta? Não antes eles tinham um dono num local só para pássaros, e eles não viviam livre. Um dia, o dono percebeu que seu pássaro estava triste e comprou uma fêmea para eles viverem juntos os três, depois eles tiveram filhos, seis filhos.

Ana: Que cor era o pássaro? (usa um sinal para cor que desconheço).

Lucas: (responde algo usando a fala, mas não dá para ouvir).

Ana: Como era a casa do dono? Grande com árvores, um dia ele percebeu que o local estava diminuindo por que agora tinha sete pássaros, o pai, a mãe e seis filhos e como foi a vida deles depois da liberdade? (Interprete começa a ler em voz alta novamente e faz o sinal vida livre).

Lucas: (Aluno aponta para um colega e fala algo com a intérprete)

Ana: (Pergunta algo ao aluno ouvinte, mas não dá para ouvir. Depois dirige-se ao Lucas e diz que o aluno ouvinte está pintando.) Alguma palavra você consegue ler?

Lucas: Responde que não com expressão facial negativa.

Professora: Pergunta à turma: Qual o título do texto?

Alunos ouvintes: Aconteceu no viveiro.

Professora: Qual o autor do texto?

Alunos ouvintes: Clêdes Pessoa.

Ana: Oralizando e sinalizando ao mesmo tempo: Qual o nome? O viveiro. Você está ouvindo?

Lucas: Não. Debruça a cabeça na carteira depois de responder.

Paula: A história do texto refere a que?

Alunos ouvintes: Ao passarinho.

Paula: Ao canarinho. Por que o canarinho estava triste? Por que o canário estava triste? Qual a razão? Por que ele não tinha um companheiro, né?

Ana: (Sempre oralizando e sinalizando) Está perguntando sobre o que fala o texto? Viver sozinho sem ninguém? Mãe ou pai também está sozinho, triste.

Paula: (Fala pra a turma) Quando a gente, a tia Paula, pediu para vocês lerem o texto, a tia Paula falou que não ia tomar a leitura de todos, mas a tia Paula pensou assim: tem gente que vai ler duas vezes e tem gente que vai ler três vezes para entender o texto. O texto não é difícil. Tem algum vocabulário do texto que vocês não entenderam?

Alunos ouvintes: Não.

Paula: Todos vocês entenderam? O que é sobrenome?

Alunos ouvintes: Sobrenome de uma pessoa. O segundo nome de uma pessoa.

Paula: Por exemplo, meu sobrenome é Camargo, Paula Camargo, né. Muita gente nos Estados Unidos chama a pessoa pelo sobrenome, não pelo nome.

Intérprete: (Oralizando e sinalizando) O que significa a palavra ACONTECEU? Aconteceu em vários lugares. Sobrenome lá nos EUA usa-se nome, depois o sobrenome.

Paula: Para a turma: Então a tia Paula vai ler o texto, se você achar alguma palavrinha que você não entendeu, você vai sublinhar agora, certo? Então hoje a tia Paula vai frisar a importância de um texto narrativo. Esse texto aqui é um texto narrativo, alguém está contando a história.

Ana: (oralizando e sinalizando). Vamos ler juntos e você marca as palavras que não entender.

Lucas: (Oraliza algo, mas, no processo da transcrição, não dá ouvir.)

Ana: Esse texto é importante, é um texto narrativo. Pega o lápis, você viu? Está escutando?

Lucas: (fica debruçado sobre a carteira).

Paula: Qual o título do texto?

Ana: Qual o nome? O viveiro. Você está ouvindo?

Lucas: Não. Responde e debruça na carteira.

Ana: Está perguntando sobre o que fala o texto? Viver sozinho sem ninguém? Mãe ou pai também está sozinho. O que significa a palavra ACONTECEU? Aconteceu em vários lugares, sobrenome lá nos EUA usa-se nome depois o sobrenome. Vamos ler juntos e você marca as palavras que não entender.

Lucas: Fala algo, mas não dá ouvir.

Paula: Esse texto aqui é um texto narrativo alguém está contando a história. Na mansão de uma família sobrenome era Faleiros ...pegou o lápis então segue a leitura, cadê seu lápis? Pode começar a ler?

Na mansão de uma família cujo sobrenome Rã Faleiros vivia um canário amarelinho, cantador e que saltitava de galho em galho na árvore que havia dentro do viveiro.

De vez enquanto gostava de molhar seu biquinho na água, tomava seu banho deixava ainda mais linda sua plumagem.

Certo dia, eles notaram que o canário estava triste, não cantava mais e nem sequer tomava seu banho costumeiro. Preocupado o dono do viveiro começou a observar o pássaro a fim de adivinhar o que estava lhe acontecendo. Passaram vários dias e avezinha continuava a mesma coisa. Então o senhor Faleiros resolveu ir ao mercado e comprar uma canária que seria a companheira do seu canário amarelo, quando chegou em casa e soltou a canária no viveiro, o pássaro pulou de alegria e começou a cantar. Depois de muito cantar para conquistar a sua amada começou a saltitar ao seu redor. A canária correspondia todos os seus acenos.

Após vários dias que surpresa apareceram no ninho que fizeram na árvore do viveiro uns ovinhos branquinhos, branquinhos.

Em poucos dias apareceram seis filhotinhos do casal que implumes não conseguiam voar. Seus pais lhes cercavam de cuidados até que eles encheram de penas tornando se fortes e ensaiavam os primeiros voos.

Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotinhos o senhor Faleiros resolveu soltar pais e filhos. Que maravilha! Abriu então a porta do viveiro e lá foram eles voando... voando...alegres e felizes para uma nova vida livres.

Então a tia Paula observa aqui que a gente não gosta de viver presos a gente precisa de um companheiro, não precisa falar que precisa de uma pessoa para casar não a gente precisa de um amigo né. A gente fica sozinho, aquele canário estava feliz? Não o certo daquele canário era o que ter uma família viver feliz voar né muita gente gosta de prender os passarinhos por que gosta de ver eles tocando, cantando, mas no final da história ninguém é feliz preso, ninguém é feliz a gente tem que ser livre, a tia Paula observa aqui que a gente tem que ter liberdade de expressão, liberdade para falar, liberdade de ir e vir, mas a gente tem que ter o que responsabilidade né. O canário ali era um canário cantador por que ele parou de cantar? Por que antes ele cantava e parou de cantar? Por que ele sentiu solidão, então o que aconteceu de surpresa ali? Por que o senhor Faleiros ficou surpreso? Por que tinha ovinhos no ninho né ele ficou com dó dos passarinhos, ficou com pena dos passarinhos e soltou eles hoje nós vamos trabalhar com a produção de texto nós vamos aproveitar essa parte. Por que a tia Paula usou paragrafo na primeira parte do texto? Por que todo início de texto tem que ter um parágrafo como você vai começar um texto sem parágrafo. Esse texto aqui é narrativo ele está em primeira pessoa ou terceira pessoa? Quando é em primeira pessoa quem ta participando do texto conta a história, mas, quem está contando a história aqui? Outra pessoa então é em terceira pessoa então a tia Paula vai trabalhar com as questões que vai... você vai responder rapidinho.

Ana: Esse texto é importante, é um texto narrativo pega o lápis, você viu? Está escutando?

Lucas: Fica debruçado na carteira.

Ana: Percebeu ninguém gosta de viver sozinho é como estar preso trancado ninguém fica animado assim, a pessoa não pode ser feliz, precisa ter a família voar no céu, tem gente que gosta de pássaros presos, mas eles não ficam felizes (embora ela sempre confunda o sinal de animado e feliz ela quer dizer feliz).

Para ser feliz, o texto diz que a pessoa tem que ser livre, ter liberdade para falar, ir e vir, mas com responsabilidade.

Antes o pássaro cantava muito se sentia feliz, mas depois começou a se sentir sozinho não gostava de viver sozinho.

E aí o homem comprou uma fêmea e o pássaro ficou feliz por que? Agora tinha uma companheira e o homem teve pena da família de pássaros e soltou eles foram embora.

Ana: Veja o texto você não está olhando. Está estudando ou dormindo?

Lucas: (balança a cabeça com gesto negativo dizendo que não quer fazer atividade).

Assim que a professora finalizou a discussão oral sobre o texto, ela entregou outra atividade xerocopiada com duas questões para serem resolvidas. Na primeira questão, os alunos deveriam marcar um x somente na sentença que não estivesse de acordo com o texto. A intérprete pega a atividade e explica ao Lucas: é verdadeiro de acordo com o texto, mas um não é. Marque um x. Qual não combina com o texto? Em seguida, ela começa a leitura das sentenças, sempre oralizando e sinalizando, simultaneamente.

Ana: A cena acontece na mansão dos Faleiros?

Lucas: Responde negativamente com a cabeça.

Ana: (Faz a leitura do trecho do texto que comprova que a cena acontece na mansão dos Faleiros oralizando) Ah! Então tá certo né! Não marque o x.

Ana: A família gosta de criar pássaros?

Lucas: (responde que não, balançando a cabeça).

Ana: (demonstra reprovação por meio da expressão facial.)

Lucas: (oralizando, responde que sim).

Ana: O senhor Faleiros notou algo estranho com o canário?

Lucas: (responde que não balançando a cabeça).

Ana: (demonstra surpresa e sinaliza a seguinte frase): ele não percebeu que o pássaro estava triste?

Lucas: (oralizando): sim.

Ana: (oralizando): Ah! O canário está triste e não cantava mais?

Lucas: (respondeu que não, acenando com o dedo).

Ana: (novamente se surpreende, e sinaliza): Às vezes sua comunicação era triste. Foi isso que disse ai?

Lucas: (oralizando, responde que sim).

Ana: (oralizando): Havia uma árvore dentro do viveiro?

Lucas: (responde que não sabe utilizando a expressão facial, seguida do movimento com a cabeça).

Ana: (sinalizando e oralizando): Vamos procurar no texto.

Ana: (lê, oralizando, o trecho do texto que consta a afirmação) “na árvore”. (Em seguida, oralizando e sinalizando): tem que pensar. Na árvore, é somente uma. Está certo.

Ana: (oralizando): O canário não gostou da presença da canária no viveiro?

Lucas: (inicialmente, expressa com a expressão facial que não sabe. Em seguida, balança a cabeça negativamente).

Ana: (se surpreende, e, oralizando e sinalizando): Não foi isso? Gostooou. Ele não ficou feliz com a chegada da nova amiga ou ficou triste? Ele ficou feliz com a chegada da nova amiga. Então, qual que está errada ai?

Lucas: (marca a resposta que não deveria se assinalada).

Ana: (oralizando e sinalizando): Não. Qual que está de acordo com o texto? Não está de acordo com o texto somente uma. Qual?

Lucas: (marca a alternativa errada novamente).

Ana: (sinalizando e oralizando): Tá errado. Tem que encontrar a resposta que não tá combinando no texto.

(Lê novamente o dizer e explica cada frase. Solicita a Lucas que coloque o sinal de certo para aquelas que estiverem de acordo com o texto. Na última frase a intérprete lê o dizer e pede para ele comparar): Pense! Antes ele estava triste, quando chegou o outro passarinho, o que mudou na vida dele com a nova amiga?

Ana: (sinaliza): alegre.

Lucas: (oralizando): alegre.

Ana: (confirma, oralizando e sinalizando): Alegre. Esta alternativa está certa?

Lucas: (oralizando e balançando a cabeça): Não.

Ana: Então marca um x.

Na segunda atividade, os alunos deveriam contar quantos parágrafos havia no texto e, em seguida, escrever a quantidade encontrada. A intérprete explica (oralizando) para Lucas, o que ele deveria fazer e pede para ele ir no texto e contá-los. O aluno Lucas pega o lápis e debruça

sobre a carteira, demonstrando pouco interesse pela atividade em questão. Após alguns minutos, o aluno pergunta:

Lucas: (oralizando): Quantos?

Ana: Não sei. Vamos contar de novo.

Lucas: (demonstra irritação, levanta a cabeça e joga o lápis na carteira. Diz algo que está inaudível.)

Ana: Espera! Calma! (ela pega o lápis para auxiliá-lo na atividade e aponta para o texto. O aluno surdo permanece com ar de irritação. Ela então diz: Um... (como o aluno não demonstra interesse na atividade e permanece alheio e em silêncio, a intérprete diz: Cê não vai fazer não? (neste momento, ela retira a mão do aluno que estava no rosto dele e incentiva-o a continuar a atividade. Vai apontando em cada parágrafo para contar e diz: Vamos? (Ele permanece inerte à atividade. A intérprete então diz: A tia vai marcar os parágrafos para você. (depois de marcar os parágrafos, ela diz). Então vai lá agora e conta a quantidade que você achou.

Lucas: (balança a cabeça irritado, pega o lápis e conta).

Ana: (oralizando): Que isso! Agora vai fazer falta de educação com a tia?

(neste momento, um aluno ouvinte diz algo que está inaudível e Ana diz): Pode deixar que ele vai contar.

Lucas: (Outro aluno ouvinte, diz algo que também não foi possível ouvir e Lucas diz, oralizando) Cala a boca muleque!

Ana: (oralizando): Ah não! Pode parar! Falta de educação não. Que coisa feia! Colega fala com você, você dá mau resposta.

Paula: (para a turma): Agora, a gente vai aproveitar a produção de texto. Releia o último parágrafo e crie um final diferente para a história. Não é só com uma linha, duas linhas, não. Um parágrafo, tá? Pode continuar no caderninho de produção de texto.

A última atividade dessa aula, constava-se da seguinte atividade: os Alunos deveriam elaborar um final diferente para a história. A intérprete explica a proposta da atividade e pergunta se ele entendeu.

Ana: (oralizando): Releia o último parágrafo e crie um final diferente para a história. O que que nós temos que fazer? (coloca a folha com a atividade próxima ao aluno e chama sua atenção com a mão).

Ana: (oralizando e sinalizando). Leia outra vez e depois o que você vai fazer?

Ana: (oralizando, lê o último parágrafo): Como o viveiro estava cheio com a chegada dos filhotinhos, o senhor Faleiros resolveu soltar pais e filhos. Que maravilha! Abriu, então, a porta do viveiro e lá se foram eles voando... voando... alegres e felizes, para uma nova vida livres.

Ana: (oralizando e sinalizando). Inventar um final diferente agora. O que você quer falar? Entendeu?

Lucas: (responde afirmativamente, acenando com a cabeça e pega a atividade).

Ana: (oralizando): Então me ajude a fazer.

Ana: (oralizando, lê novamente as orientações para a realização da atividade e vai indicando com o dedo a leitura, e pede ao aluno para ler o último parágrafo novamente).

Lucas: (pega o lápis e abaixa a cabeça na carteira).

Ana: (após alguns minutos de espera, vendo que o aluno não conseguia desenvolver a atividade, ela faz a digitação das respostas para ele, incluindo as pontuações).

Lucas: (olha a soletração realizada por Ana e copia): Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotinhos, o senhor Faleiros...

Ana: (olha no texto e diz oralizando): O senhor Faleiros resolveu soltar os pais e os filhos. Vamos fazer diferente. Nós não soltou eles não. Nós fez o que? Aumentou o viveiro. Vamos fazer esse, né? Virgula.

Lucas: (olha a soletração e copia): Resolveu aumentar o viveiro.

Ana: (oralizando): Que mais? Ponto. (lê outra parte do parágrafo) Que maravilha! Abriu, então, a porta do viveiro e lá se foram eles voando... voando). Nós não soltamos os pássaros. Nós demos um espaço maior. E agora? Como vamos terminar?

Lucas: (deita na carteira)

Ana: (Espera alguns minutos. Vendo que o aluno não se movimentava no sentido de concluir a atividade e estava esperando por ela, ela retorna a soletrar para Lucas copiar).

Lucas: (olha a soletração e copia) Que maravilha! O viveiro ficou enorme.

Ana: (oralizando) Mais alguma coisa?

Lucas: (acena com a cabeça e diz): Não.

Ana: (oralizando) Não?

Lucas: (oralizando) Sim.

Ana: (oralizando): Tá. O que mais cê qué por?. A intérprete tenta suscitar alguma resposta do aluno. Então, ela diz oralmente: O viveiro aumentou, ficou gigantesco. Como os passarinhos ficaram?

Lucas: (boceja, coça os olhos e nada diz).

Ana: (oralizando, pergunta se o aluno se cansou, e espera. Depois de alguns segundos, ela diz, oralizando): Vamos ler para ver o que mais a gente escreve?

Ana: (lê, oralmente o que já haviam escrito): “Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotes, o senhor Faleiros resolveu aumentar o viveiro. Que maravilha! O viveiro ficou enorme”. Mais uma coisinha assim, para fechar.

Ana: (aguarda a posição do aluno).

Lucas: (coça a cabeça e nada diz): Triste.

Ana: Triste? Combina com isso aí?

Lucas: (acena negativamente com a cabeça).

Ana: (oralizando e sinalizando): Então, vamos pensar. Aqui (aponta para o texto original) eles ficaram felizes por que? Estavam livres e podiam voar. E ali, o viveiro ficou enorme. O que você pensa: eles ficaram tristes ou felizes com o aumento da casa?

Lucas: (oralizando): Feliz.

Ana: (oralizando): Pode ser. Combina com o que você está escrevendo? Você acha que combina?

Lucas: Sim.

Nesse momento, o sino toca e a aula termina.

APÊNDICE N – Transcrição da aula de leitura e interpretação oral realizada com alunos surdos Humberto e Sandra na sala de aula regular

Fernando: ...Apetite... O texto de divulgação científica, que é o... Gênero textual em estudo né, nesse bimestre... Nós vamos fazer uma releitura, depois vou continuar com as questões que demos início na aula anterior...então é um texto de divulgação científica que trata sobre o apetite, fala sobre a obesidade, sobre as doenças relacionadas a obesidade. É um textodo médico Dráuzio Varela que é o médico lá que é.... funcionário da globo, que presta serviço pra Globo e diretamente...e, em muitas ocasiões ele aparece no fantástico. Vocês conhecem o Dráuzio Varela? Já ouviram falar, quem é? (fala dos alunos – incompreensiva)... é um senhor calvo, magro, que fala sobre doenças, sobre questões de saúde e esse texto é dele. Nós vamos fazer uma releitura do texto...ok?

CONTROLE DO APETITE

Fernando: Até a segunda metade do século XX, a desnutrição foi nosso principal problema de saúde pública; hoje, é a obesidade (então até a metade do século XX era a desnutrição...na atualidade e a questão da obesidade). Cerca de 10% dos brasileiros adultos são obesos, e outros 30% estão acima do peso saudável (eu falei que e o meu caso ne? Estou acima do índice de massa corpórea, não estou no peso ideal ainda...estou acima do peso considerado saudável). Portanto, cerca de 50 milhões de pessoas deveriam perder peso para evitar doenças como ataques cardíacos, derrames cerebrais, diabetes, reumatismos e alguns tipos de câncer (...)
continua a leitura pra mim) Os sistemas biológicos que controlam a ingestão de alimentos são complexos e mal conhecidos. Durante os 5 milhões de anos da existência humana, a fome representou ameaça permanente à sobrevivência da espécie. Entre nossos antepassados, sobreviveram apenas aqueles capazes de estabelecer um equilíbrio rígido entre o número de calorias ingeridas e as necessidades energéticas do organismo...

Fátima: (interrompe)... se você pudesse ler (risos) porque, pra mim é mais fácil interpretar, Fernando. Ontem foi bom... pelo menos a primeira vez, aí depois se você quiser repetir a leitura, né? Porque assim, eu já interpretei ontem, mas...já que você voltou de novo.

Fernando: Na evolução de nossa espécie, foram selecionados indivíduos cujos cérebros eram capazes de engendrar (ENGENDRAR significa “gerar”, “produzir”) mecanismos biológicos altamente eficazes para evitar a perda de peso. Através deles, (desse mecanismo) assim que o cérebro detecta diminuição dos depósitos de gordura, a energia que o corpo gasta para funcionar em repouso com a finalidade de exercer suas funções básicas (metabolismo basal) cai

dramaticamente, ao mesmo tempo em que são enviados sinais irresistíveis para procurar e consumir alimentos.

Até aqui o texto fala sobre a complexidade que é o nosso sistema biológico né... É um sistema complexo muito difícil de se entender... muitas coisas estão sendo pesquisadas para chegar num entendimento melhor no que acontece nessa máquina nossa, nosso corpo, nosso metabolismo, esse... Nosso grande organismo que funciona a todo o momento.

Infelizmente, quando ocorre aumento de peso, os sinais opostos são quase imperceptíveis: não há grande aumento da energia gasta em repouso, a fome não diminui significativamente, nem surge estímulo para aumentar a atividade física; pelo contrário, tendemos a nos tornar mais sedentários.

Então, esse parágrafo aqui está falando para nós que, infelizmente, porque não é uma coisa boa, quando ocorre o aumento de peso do nosso corpo os sinais que poderiam ser opostos o cérebro ... não dá o alarme. Ele fica tranquilo, o corpo vai aumentando, aumentando e não há nenhum sinal de que é preciso reduzir o apetite para que a pessoa possa emagrecer naturalmente. Ele fica tranquilo o cérebro não manda nenhuma informação, nem estimula as pessoas a praticar exercícios físicos para evitar esse problema da obesidade. Pelo contrário, ele deixa a pessoa cada vez mais sedentária sem vontade de exercer e o corpo sem vontade de fazer atividades físicas.

Além disso, por razões mal compreendidas, o corpo tende a defender o peso mais alto que já atingiu. Para tristeza da mulher e do homem moderno, o organismo protege as reservas de gordura mesmo quando estocadas em níveis muito elevados. Ou seja, o corpo protege essa gordura aqui localizada, eu falo localizada porque eu tenho essa gordura localizada. É como se fosse uma medida protetora. Essa gordura fica protegida e, automaticamente, o corpo não reage para que ela seja eliminada. A mais insignificante tentativa de reduzi-las é interpretada pelo cérebro como ameaça à integridade física.

É como se estivesse agredindo o cérebro; ele fala: oh está tentando emagrecer. Aí, o cérebro reage como se fosse um corpo estranho tentando influenciar negativamente a integridade física nossa ele não estimula para o emagrecimento.

Aí tem um subtópico aqui que vai falar sobre a ação da insulina e da leptina, vocês já ouviram falar sobre a insulina? Leptina? (Alunos respondem que já) o que é insulina? (alunos respondem que é o que aplica para a diabetes) serve para controlar a diabetes é isso? Então vamos fazer uma leitura aqui.

Para controlar o peso a longo prazo, o organismo produz dois hormônios que permitem avaliar os níveis dos depósitos de gordura e ajustar o apetite e a energia que deve ser gasta em função deles: a insulina e a leptina.

O papel da ação cerebral da insulina no controle do peso foi descrito há quase 30 anos. Isso de acordo com médico Dráuzio Varella por que esse texto e dele.

Esse hormônio produzido pelo pâncreas age numa área do cérebro rica em receptores dotados da propriedade de reconhecê-lo. Em ratos, quando esses receptores são inativados, os animais se tornam obesos, imediatamente. Em seres humanos, enquanto esses receptores estão ativos, o cérebro mantém sua sensibilidade aos efeitos da insulina, e o apetite diminui; quando os receptores se tornam resistentes à ação da insulina, o peso aumenta.

Então quando cérebro resiste a ação da insulina o peso tanto em seres humanos quanto em animais que aos feitos cobaias a tendência e aumentar.

Em 1994, a equipe de Jeffrey Friedman, da Universidade Rockefeller, trabalhando com ratos mutantes extremamente obesos. Vocês têm que imaginar e ter na mente vocês uma imagem de um rato muito gordo, um rato obeso, então essa equipe lá da Rockefeller descobriu a leptina, o hormônio que abriu campo para o estudo dos mecanismos moleculares do controle de peso. Friedman descobriu que a leptina era uma proteína antiobesidade produzida pelo tecido gorduroso, que, ao ser administrada a ratos com excesso de peso, provocava emagrecimento graças a dois mecanismos: a duas coisas que vocês precisam levar em consideração ele vai: redução do apetite e aumento da energia gasta em repouso (metabolismo basal).

Apesar de terem sido descritos casos de obesidade humana por defeitos na produção de leptina – portanto, passíveis de serem tratados com esse hormônio -, por razões ainda pouco claras, a maioria das pessoas obesas apresentam níveis até mais altos de leptina, mas são resistentes às suas ações. Hoje, admite-se que a queda dos níveis de leptina provocada pela redução dos depósitos de gordura, ao ser detectada pelo cérebro, provoca aumento do apetite e retardo do metabolismo basal. Mas, quando os depósitos de gordura aumentam, levando à maior produção de leptina, o mecanismo oposto não é significativo: a partir de certos níveis de leptina na circulação, o cérebro se torna resistente a ela.

Não há essa ação quanto aos depósitos de gordura então o cérebro fica resistente a leptina. O outro subtópico fala sobre os hormônios relacionados ao apetite a vontade de comer então nós vamos aprender agora quais esses hormônios ligados ao apetite.

Hormônios associados ao apetite

Ao lado desses hormônios que controlam o apetite e o metabolismo a longo prazo, o organismo produz outros hormônios para controlar o apetite no dia-a-dia. O primeiro descrito foi a colecistoquinina, proteína que o intestino libera na corrente sanguínea para estimular o centro da saciedade existente no cérebro e impedir a ingestão exagerada de calorias. O hormônio quando é liberado e vai impedir que nos ingerimos calorias desnecessárias.

Há quatro anos, pesquisadores japoneses descobriram a grelina, um potente estimulador do apetite na rotina diária. A grelina é o hormônio responsável pela fome que ataca quando chega a hora do almoço. Então daqui a pouco a grelina vai fazer efeito no corpo de vocês. Pesquisas mostram que os níveis de grelina na circulação aumentam uma a duas horas antes das principais refeições do dia e que voluntários, ao receber injeções de grelina, experimentam aumento significativo do apetite.

Então quando vocês estiverem com fome pode ter em mente que é a grelina atuando em nosso organismo, então pode falar para a mãe e os parentes que vocês não sabiam que a grelina era responsável pela fome.

Para contrabalançar as ações promotoras de apetite desencadeadas pela grelina produzida quando o estômago fica vazio, a chegada de alimentos ao intestino provoca a liberação de um hormônio chamado PYY. Injeções desse hormônio em camundongos e voluntários humanos causam diminuição do apetite. Se eu perguntar qual o hormônio causa a diminuição do apetite? Acabei de falar agora e o PYY chegaram a esses resultados em pesquisas com ratos e voluntários humanos.

Esses hormônios controladores do apetite e do metabolismo a curto ou longo prazo agem predominantemente numa região do hipotálamo conhecida como núcleo arqueado essa região do hipotálamo fica no cérebro região que antes era chamada de hipófise entre eles o responsável pelo apetite e pela produção do leite quando a mulher fica grávida e tem uma criança a prolactina e produzida nessa região do cérebro também responsável pelo crescimento tanto o alto crescimento como o baixo crescimento essa região também produz hormônios relacionados com apetite sexual a libido o desejo de as pessoas se relacionarem sexualmente com outras quando tem desejo a falta de desejo e essa região do cérebro que responsável por isso e também problemas relacionados a infertilidade, o centro no qual reside o controle-mestre dos sistemas regulatórios. Para o núcleo arqueado convergem dois tipos de neurônios que exercem ações opostas: estimulação e inibição do apetite. Dependendo do processo vai inibir ou estimular o apetite das pessoas então finalizando o texto que é um pouco longo.

A fome que sentimos resulta de um equilíbrio ajustado entre esses circuitos antagônicos, construídos e selecionados por nossos antepassados remotos com a finalidade de resistir à falta

permanente de alimentos, numa época em que as refeições eram alternadas com longos períodos de jejum forçado. O que representou sabedoria do cérebro para enfrentar a penúria deu origem ao flagelo da obesidade em tempos de fartura.

Então, no final ele conclui que o organismo que temos hoje funcionando da forma como está é resultado dos nossos antepassados que ficaram muito tempo sem se alimentar e foi modificando até chegar da forma que estamos hoje. Dúvidas? Alguma pergunta? É um texto difícil porque tem muitas palavras novas, mas é um texto que está no nosso planejamento. Não há dúvida?

Fernando: Então vamos voltar aqui e eu vou fazer algumas perguntas: (Joana), você vai responder para mim e os meninos aqui (alunos surdos) vão responder para a intérprete. O texto que nós lemos ele desenvolve um tema muito interativo dos nossos dias atuais não é um texto ultrapassado. Qual o tema?

Aluna ouvinte: Fala da obesidade, fala também da leptina, dos hormônios.

Fátima: (sinalizando, mostra as imagens nas carteiras dos alunos surdos e realiza a interpretação): Tema velho, passado não. Qual o tema? Você estudou? Você entendeu? Então, qual o problema hoje?

Humberto e Sandra: (silenciam)

Humberto: (O aluno balança os ombros demonstrando que não sabe a resposta.)

Fernando: o Humberto conseguiu responder o tema do texto?

Fátima: Qual o tema? Professor quer saber.

Humberto: Obesidade.

Fátima: A interprete verbaliza as respostas do aluno surdo: Ele falou que é obesidade.

Fernando: Pergunta se a aluna surda conseguiu responder.

Sandra: Obesidade.

Fernando: (volta-se para os ouvintes): Só obesidade? Ou tem mais alguma coisa?

Aluno ouvinte: Diabetes.

Fernando: (para a turma): Isso! E formas de controlar o apetite.

Fátima: As pessoas estão obesas. Só isso? Explicar. Pessoa obesa tem problema de saúde? Problema nenhum?

Humberto: O cérebro mandar comer.

(esta sentença não é interpretada pela intérprete)

Fernando: (direcionando à turma): Mas não fica só nisso, tem outras coisas. Os assuntos que são tratados, por exemplo, uma pessoa obesa, ela teve, ela tende a ter problemas de saúde?

Humberto: (sinalizando para a intérprete) Não

Alunos ouvintes: (falam ao mesmo tempo) Sim.

Fernando: Muitos?

Alunos ouvintes: Sim

Fátima: (verbaliza as respostas do Humberto: pressão alta, dores nas articulações, dói para fazer xixi, tem problema urinário...) são várias doenças (vários alunos falam ao mesmo tempo).

Fernando: Então, óh, dentre ... (voltando-se para a turma, mas é interrompido pela intérprete).

Fátima: (continua realizando a interpretação de Humberto): Óh, pra dormir, falta oxigênio, as vezes pra dormir.

Nesse momento, a intérprete aponta para a outra aluna surda responder, mas ela não diz nada.

Fernando: Problema respiratório. Aí, Fátima, teve acidentes cerebrais relacionados à obesidade, que mais?

Fátima: (diz que Humberto respondeu problemas de coração). Coração palpita, estoura também. Problema. Isso mesmo!

Fernando: (fala com os alunos ouvintes) Alguns tipos de câncer, doenças cardíacas. Que mais?

Alunos ouvintes: diabetes, pressão alta.

Fátima: (enquanto o professor interage com os alunos ouvintes, a intérprete sinaliza para a outra aluna ouvinte, o questionamento dizer pelo professor sobre os problemas de saúde que a pessoa obesa pode adquirir).

Sandra: (responde: despertar, acordar).

Fátima: Ah! É difícil. Esquece. E aí? O que mais? Doença, qual?

Sandra: (repete o sinal de despertar, acordar)

Fátima: Cabeça estourando.

Sandra: (balança a cabeça que sim).

Fátima: Coração estoura.

Sandra: (repete o que a intérprete realizou).

Fernando: Mais uma pergunta, textos como esse que nós lemos são chamados de textos de divulgação científica. Eu vou dar quatro alternativas e vocês vão tentar dizer qual a resposta que melhor se enquadra nesse tipo de texto.

Neste momento, toca o sinal e termina a aula.

APÊNDICE O – Transcrição das orientações da aula de produção de texto realizada na sala de aula regular com os alunos surdos, Humberto e Sandra

Fernando: Vocês vão produzir um texto baseado no texto de divulgação científica sobre a obesidade, todo mundo sabe o que significa né? Vocês vão falar sobre isso esse e o tema “A obesidade e suas consequências”. Esse texto vai ser destinado a crianças e adolescentes, então vai ser um texto produzido para crianças e adolescentes lerem então nesse texto que vocês vão produzir vocês poderão explicar no que consiste a obesidade o que é a obesidade e tentar explicar também quando uma pessoa é considerada obesa quando ela é obesa? Eu sou obeso, por exemplo? Quando o índice de massa corpórea dela está acima do permitido pela organização mundial da saúde por exemplo.

Fátima: Escrever texto pensar texto já estudou divulgação médico já estudou texto obesidade doença coisas tem, escrever cada um, escrever qual pessoa? Crianças, adultos ler entendeu? Pode explicar o que obesidade? Explicar quando já magro deixou obeso quando? Barriga grande? Quando? Pensar escrever.

Fernando: Vocês têm de pensar nesses tópicos aí, vocês vão tentar explicar também que consequências à obesidade trás para a saúde depois que a pessoa se torna obesa o que vem depois disso, quais são as consequências? São doenças? Morte? Problemas psicológicos? O que a obesidade traz?

Fátima: Explicar também futuro problema qual? Saúde depois obesa doença qual? Doenças, morte, problema cabeça, psicólogo qual? Problema qual?

Fernando: As relações entre a alimentação e tipo de obesidade, a alimentação influencia bastante na obesidade inclusive os lanches mais gostosos contribuem para a pessoa se tornar obesa, o sanduiche, por exemplo, e muito gostoso eu como uma ou duas vezes na semana, mas, não é bom para a saúde. Queijo derretido, bacon frito, hambúrguer eles são pouco nutritivos não contribuem para a saúde, agora se for um sanduiche de salada, alface, tomate, pepino cru, cenoura aí já é outra coisa depende do sanduiche.

Fátima: Estudar comparar alimentação ajuda obesidade? Ou não? Lanche sanduiche grande obesidade ou não? Precisa pensar. Sanduiche pão grande professor come dois semana. Todo dia come dois semana ovo, bacon, pão, ajuda corpo não. Mas se tem tomate, verde coisas bom.

Fernando: A coca cola, por exemplo, é feita basicamente de açúcar, gás, caramelo e outros componentes lá que não tem nada de nutritivo e uma das consequências é carie no dente e nada contribui para a nossa saúde. Então o que tem haver a alimentação com a obesidade? Vocês também podem estar falando nesse texto sobre vida sedentária e obesidade, o que significa vida

sedentária? Isso mesmo e pessoas que não praticam esporte, não fazem caminhada, não exercitam, não andam de bicicleta ficam em casa e não se movimentam, não faz academia são pessoas sedentárias então o que tem haver isso com a obesidade? Então tudo que está relacionado com a obesidade vocês podem tentar explicar no texto.

Fátima: Coca bom? Não tem muito açúcar, GAZ coloca muito bom não, problema futuro? Dente doer açúcar bom não. Precisa pensar obeso por que comeu o que? Mudar assunto pessoa malhar ou ficar deitado casa, andar, bicicleta nada pessoa sempre sentado olhando. Ficar casa bom ou ajuda obesidade? Tudo pode escrever certo.

Fernando: Atenção nesse texto vocês podem fazê-lo em cinco parágrafos, vou explicar em cada parágrafo o que vocês podem colocar dentro dele.

Fátima: Texto pode cinco paragrafo mais ou menos 20 linhas.

Fernando: O primeiro parágrafo, por exemplo, vocês podem iniciar com a apresentação do tema, apresentar o tema no primeiro parágrafo, qual o tema dessa redação? Isso então no primeiro parágrafo vocês fazem uma apresentação sobre esse tema, por exemplo: “A obesidade e considerada uma doença e tem atingido milhões de pessoas em todo o mundo” você apresenta sem....

Fátima: Primeiro paragrafo mostrar tema obesidade, tema qual? Obeisdade.Pensar obesidade doença tem muitas pessoas tem pode explicar. Fazer agora.

Fernando: No segundo parágrafo, por exemplo, vocês podem apontar as causas da obesidade, no primeiro vocês apresentam o tema e no segundo as causas que levam a obesidade o que leva a obesidade o que faz uma pessoa a ficar obesa? Não tem várias causas? Sedentarismo, má alimentação, tem muitas coisas para vocês falarem no segundo parágrafo.

Fátima: Mudar assunto dois paragrafo mostra por que pessoa fica obesa? Obeso fez o que? Pessoa fica obesa o que? CAUSAS comer errado, falta exercício.

Fernando: No terceiro parágrafo vocês podem apontar as consequências e os riscos da obesidade para a saúde prestem atenção que e uma sequência no primeiro vocês vão apresentar o tema, no segundo as causas da obesidade e no terceiro as consequências e os riscos que a obesidade trás para a saúde. As doenças cardiovasculares, doenças relacionadas com as questões do reumatismo, doenças do coração hipertensão tudo isso.

Fátima: Mudar assunto três paragrafo pode mostrar doenças problemas qual? Pensar cada um parágrafo, três parágrafo problema o que? Doenças coração, dor cotovelo, coração, aferir pressão pode.

Fernando: No quarto paragrafo você vai apontar a importância de nos revertermos à questão da obesidade o que fazer para diminuir a obesidade, para reduzir o número de obesos o que eu

preciso fazer para reduzir os problemas relacionados ao bem estar e psicológicos o que nós podemos fazer para reverter.

Fátima: Parágrafo final quatro parágrafo explicar por que importante emagrecer. Fazer o que emagrecer? Diminuir pessoa obesa por quê? Fazer o que?

Entendeu pessoa pode melhorar parar pensar demais sempre emagrecer você pode opinião.

Fernando: No último parágrafo você vai fazer uma conclusão você vai concluir o texto apontando uma solução para resolver o problema da obesidade.

Fátima: Parem de escrever depois. Como ajudar obeso diminuir.

APÊNDICE P – Transcrição da produção de texto realizada com o aluno Humberto na sala de aula regular

Fátima: Nome? Qual? (Qual é o nome?)

Humberto: Tema? (O tema?)

Fátima: Isso!

Humberto: Obesidade, magro precisa. (Os obesos precisam emagrecer)

Fátima: (escreve o que o aluno sinaliza. Depois pergunta): Pode?

Humberto: Obesidade, como comer. (Como os obesos precisam se alimentar).

Fátima: Pode analisar as pessoas magras como? Tema ler. O que explicar? (Como as pessoas podem emagrecer? Leia o tema. O que podemos explicar sobre ele?)

Humberto: Não sei. Obesidade doença. (Não sei. A obesidade é uma doença.)

Fátima: Lembra, explicou o parágrafo aqui, o quê? O que obesidade? O que? (Lembra o que explicou o parágrafo? O que é a obesidade?)

Humberto: Doença. (Uma doença)

Fátima: (escreve por algum tempo): Pessoa fica doente. O que mais? A pessoa obesa fica doente. O que mais?

Humberto: Pode comer salgado. Saúde ruim. Todo dia sanduíche saúde não. (Elas comem salgados, mas se comerem sanduíche diariamente, ai ficarão com a saúde prejudicada.)

Fátima: (escreve por algum tempo, depois diz, sinalizando à aluna para ela pensar sobre o que ela quer escrever).

Fátima: Se todo dia pessoa come sanduíche fica doente? (Se comer sanduíche diariamente, ficará doente, é isso?)

Humberto: Doente todo dia sanduíche. (Isso! Ficaré doente se comer sanduíches diariamente).

Fátima: (escreve por algum tempo): E ai?

Humberto: Obesidade aferir pressão. (Os obesos aferem a pressão – quis dizer ficam hipertensos.)

Humberto: O que escrever? (o que escreveu ai?)

Fátima: De novo. Pessoa magra como? Pessoa fica doente, fica obesa, come errado. Saúde fica ruim. Se a pessoa come sanduíche todo dia, fica doente ou tem problema, tem pressão aferir. (Novamente, vamos pensar. A pessoa fica doente, obesa, come de maneira errada e sua saúde é prejudicada. Se comer sanduíche diariamente, adoecerá ou terá problemas para aferir a pressão).

Fátima: Mais? (O que mais?).

Humberto: Cabeça explode. Coração explode. (Vão enfartar ou ter AVC).

Fátima: Não consegue caminhar. Cair. (Não é capaz de caminha sem cair).

Fátima: (escreve por algum tempo): Mais? (O que mais?).

Humberto: Respirar não consegue. (Não conseguem respirar).

Fátima: (escreve por algum tempo): Respirar não consegue? (Por exemplo: Não conseguem respirar?)

Humberto: Dormir. Respirar. (Quando estão dormindo e respirando).

Fátima: Entendi. Exemplo: faz comida, panela cheirar não consegue? (Ah, entendi. Quando estão cozinhando não percebem o cheiro da comida?)

Humberto: Mais ou menos. (Mais ou menos isso).

Fátima: (escreve por algum tempo): O que precisa fazer? (O que precisam fazer?)

Humberto: Emagrecer.

Fátima: (escreve por algum tempo): O que fazer? Você falou pessoa magra precisa fazer o que? (Certo. Você disse que para emagrecer a pessoa precisa fazer o que?)

Humberto: Caminhar fraco. (Caminhar lentamente).

Fátima: Problema continua? Fraco? O que pessoa precisa fazer? (O problema vai continuar. Como assim? Caminhar lentamente?)

Humberto: Exercícios. (exercícios).

Fátima: Exercícios mais o que? (Exercícios e mais o que?)

Humberto: Emagrecer forte. (Emagrecer muito)

Fátima: Emagrecer forte? (Como assim forte?)

Humberto: Fraco. (Fraco)

(Aqui começa uma confusão quando questionado sobre emagrece forte. O aluno parece entender que sua opinião está errada).

Fátima: Como fraco? (Como assim fraco?)

Humberto: Caminhar. (fraco ou lentamente)

Humberto: Fraco só. (caminhar lentamente só).

Fátima: Fraco, e ai? (Certo. Fraco. Mas, e ai?)

Humberto: Velho, fraco. (Pessoa está velha e fraca).

Fátima: Antes velho. Não entendi. (Lê o que havia escrito). Eu entendi pessoa não magro pode cair, tem problema. Precisa escrever. Não tem pessoa magro como? Fica doente, fica gordo, também come errado. Saúde ruim. Todo dia come sanduíche. Doente pode ter problema pressão. Não consegue caminhar cair. Não consegue cheirar comida. Pessoa magro

precisa fazer exercícios. Mais? Pode problema dormir, acordar. (Antes você disse velha e fraca. Eu não entendi. Olha o que eu entendi: As pessoas não emagrecem ai podem cair e terão problemas. Precisamos continuar escrevendo. Não há pessoas magras. Elas ficam doentes e gordas. Comem de maneira errada e sua saúde é ruim. Podem ter problemas com a pressão por comer diariamente sanduíches, têm problemas para dormir e acordar. Eles não conseguem caminhar porque caem e não são capazes de sentir o cheiro dos alimentos. Para emagrecer, esses precisam se exercitar.

Humberto: Magro comer nada. (Para emagrecer não podem comer nada).

Fátima: Comer nada? Ou pouco? (Comer nada ou comer pouco?).

Humberto: Pouco. (Comer pouco).

Fátima: Magro, precisa fazer exercícios, comer pouco. Mais? (Para emagrecer é preciso fazer exercícios e comer pouco.)

Humberto: Exercícios. Comer muito. (Fazer exercícios e comer muito).

Fátima: (escreve por algum tempo): Comer muito o que? (Precisa comer muito o que?)

Humberto: Arroz, feijão, tomate, saúde melhorar. (Arroz, feijão, salada de tomate. Aí a saúde vai melhorar.

Humberto: Futuro, Saúde melhorar, correr, exercícios, caminhar. (Para ter uma saúde melhor no futuro precisam correr, fazer exercícios, caminhar).

Fátima: (escreve por algum tempo): Futuro saúde melhorar precisa fazer exercícios, comer certo. Mais? (Então, para melhorar a saúde é preciso fazer exercícios e comer corretamente. O que mais?).

Fátima: (Fala com a Sndra): Amanhã fazer seu. Casa pensar fazer). (Amanhã vamos fazer o seu. Pense em casa sobre seu tema).

Humberto: (Enquanto a intérprete está falando com a aluna, termina a aula e o aluno fica tentando dizer para a intérprete. Os alunos se levantam e não conseguimos gravar mais.)

APÊNDICE Q – Transcrição da aula no AEE com o aluno surdo Lucas

Paula: A tia vai te ensinar a importância do ‘M’ e o ‘N’. Quando é que você vai colocar o ‘M’ e o ‘N’? Antes de ‘P’ e ‘B’. Cê só vai usar o ‘M’ quando tiver perto de ‘P’ e ‘B’. Igual a tia Paula fez. Assim.. ohh! (professora escreve a palavra no caderno do aluno): campo. Eu vou usar o ‘M’ porque tá perto de que? De ‘P’. A tia Paula vai escrever aqui... ohh... pomba. Agora pronuncia a palavra pra tia (...) poom... pronuncia pra tia Paula: pomba... (a professora pronuncia a palavra “pomba”)

Lucas: (inaudível)

Paula: Fala bem alto, igual a gente lê aqui na sala. Precisa ficar com vergonha não. Oh!... lê aqui pra tia Paula: pomba.

Lucas: pomba...

Paula: aí o som é o mesmo, Lucas. Por exemplo, oh, caaampo. Cê vai usar o ‘M’, mas se a gente escrever ohh caaantoo. O som é o mesmo, mas tem essa regrinha que muda. Se você usar ‘N’ aqui (aponta para a palavra campo), vai ficar errado. Porque cê só usa ‘M’ antes de ‘P’ e ‘B’. Entendeu? Então olha aqui. A tia Paula vai colocar aqui, cê vai procurar as palavrinhas aqui oh. (a professora mostra a folha com a atividade para o aluno e lê): booombeiroo. Cê acha no caça palavras, né? Bombeiro, cê vai colocar ‘M’ antes da consoante, em ordem. Então cê vai escrever aqui oh todas as palavrinhas que você vai usar o ‘M’, certo? Que é antes de ‘P’ e ‘B’ ... Então pode começar. Aqui seu lápis. Depois a tia Paula vai trabalhar um ditado lá no quadro que você vai escrever, certo?

(Professora fazendo esclarecimentos para a entrevistadora):

Paula: Eu trabalho muito com o quadro, a lousa, pra desenvolver a escrita..., a escrita cursiva. Porque o Lucas tem dificuldade de desenvolver a cursiva. Ele usava só a bastão. Então agora ele tá começando a compreender o processo da escrita cursiva. Então eu tô trabalhando. A letra dele ainda tá grande, mas é um processo contínuo que a gente vai conseguindo de acordo com o desenvolvimento dele....

Lucas: como faz o ‘B’?

Paula: O B é assim (Professora escreve a letra b para Lucas. Deixa a tia Paula te passar. Pode fazer, que eu vou te passar a letra cursiva...

(Professora mostra no caderno do próprio aluno, um modelo de letras cursivas para que ele possa utilizar como referência.)

Paula: Aqui. Quando você tiver dificuldade, você vem aqui. (mostra a letra B para Lucas. Tenta colocar a letra menorzinha. Quanto mais você fizer a letra menorzinha mais ela vai caber na

linha. (mostra a letra cursiva na folha). Aqui... aqui tem a letra cursiva. Se você tiver dificuldade, você vem e pega aqui oh.

(Professora observa atentamente a produção escrita do aluno.)

Lucas: Tia, terminei.

Paula: Deixa a tia ver. Na cursiva, isso aqui é ‘M’ ou ‘N’?

Lucas: ‘M’.

Paula: ‘M’? então tem que ter três perninhas, porque cê tá fazendo maiúsculo, que nem esse aqui oh. Então você vai tentar fazer esse ‘M’ pra tia Paula, senão vai ficar parecendo um ‘N’, entendeu? Cê tá fazendo esse ‘M’ aqui oh, né? então cê vai fazer esse aqui oh. Vai lá em cima e volta. Tenta fazer esse ‘M’ aqui. Cê acertou a perninha, mas são três perninhas, três vezes. Um, dois, três. Faz na sua mão um, dois, três, tem que ser três. Deixa eu ver. Agora ficou certo. O ‘M’ tem quantas perninhas?

Lucas: três.

Paula: Três. Aí quando é que cê vai usar ‘M’? quando tiver perto de ‘P’ e quando tiver perto de...?

Lucas: ‘B’

Paula: agora cê vai lá no quadro e responde pra tia Paula. Campo cê vai escrever com ‘M’ ou com ‘N’? Vai lá e escreve pra tia Paula. Cê acha que é com o que?

Lucas: (silencio)

Professora: Vai lá. Cê não entendeu a regra?

(Pausa na gravação por aludirmos que Lucas não queria ir ao quadro porque estávamos filmando).

Paula: (A professora vai para o quadro): Campo, tá perto do que? (Aponta para a letra m e p a letra): Cê vai usar esse ou esse? Vem cá...

Lucas: (cabeça abaixada na carteira) o ‘M’

Paula: Isso! Muito bem! Custa cê fazer isso aqui? Custa? Não! vem cá fazer, ohh. (Aponta pra outra palavra): Ponta, cê vai usar o ‘M’ ou o ‘N’?

Lucas: o ‘N’ ...

Paula: (aponta p a letra M). Esse?

Lucas: o ‘N’ ...

Paula: ahhh! Esse aqui. Agora vou fazer de conta que eu não sei. Não sei a palavra lombo. Cê vai usar o ‘M’ ou o ‘N’?

Lucas: o 'M.'

Paula: (aponta para as letras M e N). Esse ou esse?

Lucas: o 'M'.

Paula: (fazendo esclarecimentos para a entrevistadora). Ele entendeu a regra. Só ficou com um pouco de vergonha.

Paula: (aponta para a palavra) samba... samba...

Lucas: 'M'

Paula: (aponta para a letra N). Esse?

Lucas: o 'M'

Paula: Ahh... eu não sei a palavra amigo... ((risos))

Chega alguém à porta e chama professora. Em seguida, ela avisa que a aula terminou e dispensa o aluno surdo.

APÊNDICE R – Transcrição aula de interpretação oral e produção escrita no AEE com os alunos surdos Humberto e Sandra

Sentadas na mesa na sala do AEE a Fátima e Sandra, com as peças de um jogo de dominó. Após misturar as peças a intérprete oraliza e sinaliza para a aluna:

Fátima: Sete (7) (indicando que é a quantidade de peças que ela deve pegar). Fátima se levanta e vai até um armário e diz a pesquisadora: Aqui nunca tem uma sequência lógica, uma.... é de acordo com que vai aparecendo.

Tinha ido no armário buscar um dado, volta a mesa e joga o dado, e diz sinalizando e oralizando:

Fátima: Eu dois (2)

Entrega o dado para Sandra jogar também. Ela joga, a intérprete oraliza e sinaliza: um (1), eu você ganhou/conseguiu qual?

Sandra: Um! (1).

Fátima: Você ganhou/conseguiu?

Sandra: Um! (1)

Fátima: Você um (1) eu dois (2) qual?

Sandra: Um! (1).

(um aluno ouvinte que também está na sala vendo tudo oraliza dizendo) dois (2) ganha.

Sandra: Um! (1). (Sandra entendeu que Fátima estava perguntando qual número ela havia tirado e não quem tenha ganhado.)

Fátima: (olhando para o aluno ouvinte) dois (2) que ganha (...) é?

Sandra: Um? (1).

Fátima: (volta a olhar para a aluna e pergunta): Qual? Você ganhou/conseguiu?

Sandra: Eu um (1) olha o dado.

Fátima: Você? A (...) ganhou/conseguiu?

Sandra: Eu não?

Fátima: Eu ganhei/consegui?

Sandra: Não, (acenou com a cabeça)

Fátima: Eu ganhei?

Sandra: Sim (acena com a cabeça)

Então começam a jogar, a intérprete coloca a primeira peça na mesa.

Pesquisadora: Hoje o que você está trabalhando?

Fátima: Nós estamos trabalhando com dominó de abstração de partes (mostra a caixa do jogo para a pesquisadora).

Pesquisadora: uhum.

Fátima: Aí trabalha memória, trabalha abstração, atenção, por que... é a gente coloca a parte do desenho inteiro com ele em partes. (mostra as peças para a pesquisadora).

Alguém levanta e sai. A intérprete e a aluna jogam o dominó. Fátima observa Sandra colocando as peças e diz oralizando e sinalizando:

Fátima: certinho. Olhando para a pesquisadora a intérprete diz: se tivesse os dois, daí eu colocaria os dois pra jogar, as vezes ia ver outra atividade, organizar material, alguma coisa, enquanto eles jogavam aqui, agora eles já jogam sozinhos.

Pesquisadora: o objetivo dessa atividade, qual que é?

Fátima: Objetivo é que ela... que ela aprenda a ter atenção, pra memória... nesse momento de atenção...

Pesquisadora: Sempre depois de jogos assim tem atividade escrita? Ou não necessariamente?

Fátima: Não. Às vezes eu... às vezes eu começo pela escrita... depende assim muito do grupo que está por que na sexta feira eu coloquei só os dois surdos, pra assim pra trabalhar português com eles pelo menos uma vez por semana só com os dois ne, no outro dia eles... tem é... é um grupo de seis (6) a sete (7) alunos, ai eles interagem com os ouvintes né. E na sexta feira eu coloquei só os dois.

Após responder continuam o jogo. Alguns segundo depois a interprete avisa para a pesquisadora o seguinte: eu vou colocar um errado para ver se ela tem atenção.

A intérprete então coloca uma peça errada no jogo, a aluna não percebe e continua o jogo, então a intérprete avisa para a pesquisadora: Olha! Você vê que ela não teve atenção. A intérprete então aponta para a peça que colocou errada no jogo e pergunta para a aluna: está certo? A aluna percebe que estava errado e tira todas as peças incluindo as peças que são de Fátima, então ela diz: não esse é meu. (aponta de novo para o jogo colocando a peça errada e pergunta): Está certo?

Sandra: (apontando para a peça errada acena com a cabeça respondendo): Não.

Fátima: Não. Tá errado. É eu (coloca a peça certa no lugar e diz sempre oralizando e sinalizando): aí, agora está certo.

Sandra: Procura a peça em sua mão, a peça certa para continuar o jogo, não tinha em sua mão então ela pegou uma peça nova e jogou. Fátima mais uma vez avisa a pesquisadora: Olha! Vou fazer do mesmo jeito de novo. E em seguida coloca uma peça errada, mas não espera para ver se Sandra vai perceber ou não e já aponta para peça errada e pergunta: está certo?

Sandra: responde acenando com a cabeça que não.

Fátima: tá errado?

Sandra: errado.

Continuam jogando, e mais uma vez a intérprete coloca outra peça errada, mas desta vez não avisa. Na hora que é colocada a peça errada e a aluna percebe e diz: está errado.

Fátima: (oralizando, Fátima diz): Há! tá errado. E pega três (3) peças novas até encontrar a certa para jogar. Continuam jogando normalmente, pegando as peças que faltam e colocando no jogo. Fátima pega todas as peças e não encontra uma que dê certo para pôr no jogo, então sinaliza para Sandra: ainda não. E aponta para a aluna indicando que é sua vez. Neste momento alguém entra na sala. A intérprete então pergunta para Sandra: ainda não? (Fátima usa o sinal de “ainda não” e oraliza “não tem”. São sinais diferentes). Aponta para as duas pontas do jogo do dominó e pergunta: aqui (aponta para uma das pontas do jogo) aqui (aponta para a outra ponta do jogo) você ainda não? Então, Fátima muda uma das peças de uma ponta para outra para possibilitar novas jogadas. E aponta para Sandra indicando ser a vez dela: você.

Sandra: (acena com a cabeça que não tem).

Fátima: Ainda não? (De novo, Sandra não tem e Fátima mais uma vez muda as peças de lugar para possibilitar novas jogadas e vai mudando até que haja.)

Mais uma vez Fátima coloca uma peça errada, a aluna percebe olha para a intérprete e diz: está errado. Fátima apenas oraliza dizendo: tá errado? E muda a peça de lugar, nesse momento ela não sinaliza apenas oraliza.

Sandra então olha as peças em sua mão e percebe que não tem mais peças que combinam para poder continuar o jogo. Fátima mostra a peça que está em sua mão. Sandra acena com a cabeça indicando que a peça que está na mão de Fátima dá certo com uma das pontas. Sandra aponta para a ponta que a peça de Fátima dá certo. Fátima coloca a última peça na ponta que Sandra indicou e diz oralizando e sinalizando: eu ganhei.

Sandra: (acena com a cabeça que sim).

Fátima: (pega a caixa do domino e pede para que a aluna organize, usa o sinal de “colocar dentro”). Sandra então começa a organizar as peças do dominó, neste momento a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: Ela gosta de fazer esse... trabalhar com esses jogos?

Fátima: Gosta! Tudo que propõe aqui ela sabe.

(Fátima fala para a pesquisadora enquanto pega um caderno: (nome do aluno ouvinte) não é dessa sala nesse horário, mas hoje ele veio pra cá.

Pesquisadora: Esse é o caderno dela?

Fátima: É esse é o caderno dela, é o caderno de todos os dias de agosto pra cá.

Pesquisadora: Uhun.

Fátima: (mostra na capa do caderno e diz): essa aqui é a senha de um jogo que ela está jogando ali no site de jogos pedagógicos aí ela anota quando ela vai avançando a sequência pra ela entrar no próximo jogo, esse é o nosso caderno depois eu posso te mostrar o outro também. Aí como nós estamos assim... agora que ela tá começando a escrever frases entender, aí nós estamos trabalhando com sequência lógica, assim pra começar a escrever e corrigir as frases, olha (mostra no caderno uma imagem de uma menina na praia, e ler a escrita) “menina pá terra semente flor”. Assim, não tem aquela sequência do Português né, da... mas assim ela já consegue assim escrever muitas palavras assim (mostra no caderno) que até bem pouco tempo ela não conseguia.

Pesquisadora: E como que você desenvolveu essa... como você desenvolve essa atividade aí por exemplo do dia 01/08 que pra criar uma historinha com que é?

Fátima: É igual essa de hoje olha, (entrega um papel para a aluna com quatro (4) imagens) aí eu pergunto ela pra ela me contar primeiro o que ela entende da história. Pergunta para ela: O que é isso?

Sandra: Cavar/cavando

Fátima: Aponta para uma pá na imagem e pergunta: o que é isso?

Sandra: Cavar/cavando (sinal icônico para pá)

Fátima: Nome?

Sandra: (tenta fazer a datilologia) A-M...

Fátima: Olha! a poucos dias ela escreveu o nome e ela já não lembra o nome da pá.

Sandra: Continua tentando fazer a datilologia) M-A-N...

Intérprete: Às vezes, até ela pensa que tá escrevendo a palavra, mas escreve outra coisa. Aponta para imagem da menina no papel e pergunta: E ela? Nome?

Sandra: (faz o sinal de menina em seguida a datilografia): M-A-I-N-I-A.

Fátima: Olha! Ela digitou. (olha para a aluna e pede para ela fazer a datilografia de novo): de novo.

Sandra: M-I-N-I-N-A

Fátima: Olha! Melhorou. Quase: M-E-N-I-N-A. Quase. Aponta para outra imagem na folha e pergunta: e esse?

Sandra: S-U-L (percebeu que tinha errado e fez outra vez logo em seguida) S-O-L.

Fátima: Certinho! Parabéns.

Pesquisadora: O sinal ela sabe? Ela digitalizou ne?

Fátima: E o sinal? Sol?

Sandra: S-O-L

Fátima: E o sinal qual? O sinal?

Sandra: S-U-L

Fátima: (aponta para a imagem do sol no papel e pela terceira vez pergunta: o sinal, qual?)

Sandra: (fez o sinal de sol em Libras).

Fátima: Certo. (aponta para imagem de uma menina no papel e pergunta o sinal).

Sandra: Cavar/cavando.

Fátima: Não, ela (aponta para imagem da menina no papel)

Sandra: (fez o sinal de mãe em Libras)

Fátima: Mamãe?

Sandra: (fez o sinal de menina e crianças)

Fátima: Haaa, certo!

Pesquisadora: (oralizando pede para que a aluna faça de novo): faz de novo. E pede para interprete pedir para ela fazer de novo.

Fátima: De novo. (aponta mais uma vez para imagem da menina no papel e pede para fazer o sinal de novo.

Sandra: (fez o sinal de mãe em Libras em seguida percebe que errou e faz o sinal de menina e crianças).

Fátima: É porque ela ainda confunde muito “menina” e “mãe” (fez os dois sinais para mostrar a diferença). Menina e crianças (fez o sinal em Libras e separou no espaço sua direita) menina. Mãe (apontou para esquerda e fez a datilologia) M-A-R-I-A, sua mãe, entendeu? Mulher (fez o sinal de mulher e apontou pesquisadora) ela é mulher (apontou para si mesma) eu sou mulher (apontou para Sandra) você é mulher, entendeu?

Sandra: Entendi

Fátima: Aponta para uma palavra no papel e pergunta: sabe essa aqui?

Sandra: Cavar/cavando.

Fátima: Aponta para a imagem da planta e diz: planta precisa (aponta para a outra palavra.)

Sandra: Para

Fátima: aponta novamente para o papel e pergunta: e esse?

Sandra: Cavar/cavando.

Fátima: Você sabe, olha lá (aponta a palavra no papel, a aluna olha de perto). A intérprete então diz para a pesquisadora: eu já sei até as palavras que eles sabem, eu vou insistindo que eu sei que eles sabem. Aponta para a palavra e faz a datilologia. Olha! V-I-V-E-R,

Sandra: Crianças?

Fátima: Aponta para a palavra e a aluna faz a datilologia.

Sandra: V-I-V-E-R

Fátima: O que é isso?

Sandra: Jogar água?

Fátima: (acena com a cabeça que não) aponta mais uma vez para palavra.

Sandra: Jogar água?

Fátima: Faz a datilologia V-I-D-A

Sandra: Aponta para a imagem da planta no papel.

Fátima: Não. Já esqueceu, aponta mais uma vez para o papel

Sandra: Crianças? Mamãe? Velho?

Pesquisadora: E o quê que é?

Fátima: Velho? Mamãe? Não. Vira para a pesquisadora e diz: Haa, parece velho, tá vendo?

Olha (vira para a aluna e faz o sinal de velho e a datilologia):velho (sinal em Libras) V-E-L-H-O, diferente (aponta no papel e mostra a palavra) V-I-V-E-R.

Sandra: (acena com a cabeça que não, e faz o sinal de mamãe)

Fátima: Não? (Intérprete coloca a mão frente ao peito com a configuração de mão usada para fazer o sinal de viver, porem se o movimento, a aluna percebe e faz o sinal em Libras)

Sandra: Vida/viver.

Fátima: Ham ram, certinho, então... planta precisa para viver. O que?

Sandra: Vida/viver

Fátima: Fala para a pesquisadora: se fosse o (nome do outro aluno surdo), já tinha feito até o texto. Aponta para planta e pergunta: o que?

Sandra: A-R...

Fátima: O que? A planta (faz o sinal de árvore)

Sandra: Planta (sinal de árvore nascendo)

Fátima: Precisa viver o que?

Sandra: Planta? Sol.

Fátima: Do sol, certinho, o que mais?

Sandra: Faz o sinal de árvore nascendo.

Fátima: Nascer, o que mais?

Sandra: Faz o sinal de árvore nascendo.

Fátima: (aponta no papel a planta): Olha, exemplo, ainda não sol (usa o sinal de “ainda não” e oraliza “não tem”) nada de sol, ela (aponta a planta) murcha e morre. Falta mais, o que mais?

(aponta na imagem): O que é isso?

Sandra: Jogar água (sinalização icônica de usar um regador)

Fátima: Aponta, novamente, para o papel e pergunta: o que é isso?

Sandra: Terra.

Fátima: Terra? Não. Aponta novamente para o papel e pergunta: o que é isso?

Sandra: Jogar água (sinalização icônica de usar um regador)

Fátima: Aponta novamente para o papel e pergunta: o que é isso?

Sandra: Jogar água (sinalização icônica de usar um regador).

Fátima: A planta precisa muito. O que é isso?

Sandra: Aponta as duas últimas imagens.

Fátima: Aponta mais uma vez e pergunta: o que tem aqui?

Sandra: Terra (e em seguida fez o sinal de árvore crescendo)

Fátima: Aponta mais uma vez e pergunta: o que é isso?

Sandra: Jogar água (sinalização icônica de usar um regador).

Fátima: O que é isso? Essa sua sinalização?

Sandra: Água (sinal em Libras).

Fátima: Haaaaaaaa, muito bem parabéns (aplaudiu). Certo!

Pesquisadora: Qual que é o sinal de água?

Fátima: Água (sinal em Libras). Então, olha para Sandra e diz: precisa de água. Olha então, árvore...

Nesse momento chega Humberto, Fátima fala que está atrasado e o convida para sentar...

Pesquisadora: vou parar aqui (a gravação).

Continuação da aula no AEE

Fátima: Depois vou pedir para ele ler de novo para você ver, ele já lê aqui e já escreve olha os textos dele isso aqui tudo ele escreveu, depois eu vim corrigindo com ele as palavras que às vezes faltava alguma letra. Aqui era para ler e interpretar do que estava se tratando o assunto e ele já conseguiu, e aqui era para interpretar a frase, eu tive que explicar várias vezes por que é uma metáfora, mas depois que ele entendeu ele conseguiu escrever esse sozinho.

Fátima: Lê a frase.

Aluno surdo: (hesita e não lê. Parece muito incomodado com nossa presença).

Fátima: Lê a frase. O que escrito aí, por favor!

Aluno surdo: Pega o texto e faz o sinal icônico de pá

Fátima: Plantas ou árvores precisam.

Aluno surdo: Faz o sinal de precisa e sinaliza o sinal de ver.

Fátima: Ver? Para ver? Precisam ver? Nesse momento, a intérprete aponta para a palavra viver e faz a digitação dessa palavra. Depois, ela aponta na palavra viver e pergunta para a Sandra: O que é isso?

Sandra: Viver.

Fátima: (Parabeniza Sandra e diz) Interpreta para ele. As...

Sandra: Só sinaliza a palavra planta.

Fátima: As plantas precisam para viver. Precisa o que?

Aluno surdo: Flores, idade.

Fátima: Idade? Exemplo: a flor morre. O que ela precisa para voltar a viver? As flores, plantas, e alimentos precisam de que?

Aluno surdo: Ajudar.

Fátima: Ajudar fazer o que? Precisa de que? Olha aí, oh. (aponta nas imagens) A planta precisa de sol.

Aluno surdo: Chuva.

Fátima:Muito bem! Certo! (aponta para a imagem da menina com o regador).

Aluno surdo: Água.

Fátima: Agua. Certo. (aponta para a imagem do sol)

Aluno surdo: Sol

Fátima: Sol. Certo. Primeiro, oh (aponta para as imagens). Primeiro precisa, oh. Pergunta para a aluna: Que que é isso?

Sandra: Terra.

Fátima: Certo! Então primeiro, (a professora digitaliza a palavra semente) precisa de terra. (faz gestos de jogar a semente na terra e diz): se você plantar a semente e abandonar ela na terra ela vive? Vive?

Sandra: diz que sim com a cabeça.

Fátima: Vive?

Aluno surdo: balança a cabeça dizendo que não.

Fátima: Arroz, feijão, se deixar lá vive? Precisa do que para viver?

Aluno surdo: Água

Sandra: Água da chuva.

Aluno surdo: água para nascer.

Fátima: O que mais?

Sandra: Terra.

Aluno surdo: esterco vaca.

Fátima: Aaaah! Muito bem! Certo. Precisa de esterco de vaca. Certo! Boa ideia oh. (professora demonstra entusiasmo). Que mais? É bom, ajuda? (aguarda a resposta e diz) Só? Então vamos escrever agora. (professora diz para Humberto olhar e pensar na história e escrever. Senta-se mais próxima de Sandra para auxiliá-la).

Fátima: Vamos escrever. (chama a atenção dos alunos e diz) Pode escolher um nome para a menina. Pode ser Maria, (faz o sinal de Sandra), Sandra ou menina mesmo. (Olha para o caderno da aluna e diz para a pesquisadora). Escreveu menina certo sem ajuda. Você viu que àquela hora ela digitou minina, mas agora, ela escreveu menina. Isso é um grande avanço.

Sandra: (escreveu menina no início de frase e a professora explica)

Fátima: Faltou oh, M para começar texto é maiúsculo.

Sandra: Apaga e faz novamente.

Fátima: Mostra a imagem para Sandra e pergunta: Nome? É semente de que?

Sandra: terra, cavar, plantar TR

Fátima: digita: S-E-M-E...

Sandra: escreve o que foi digitado pela professora.

Fátima: Observa e diz que faltou um n e que está quase certo.

Aluna surda: tenta corrigir

Fátima: Fala para a pesquisadora: Ela tá tentando escrever. Ela tá escrevendo uma coisa e pensando o que que ela tá escrevendo. Volta-se para a aluna e após o que ela já havia digitado, ele digita: TE. A aluna copia e ela diz que está certo.

Fátima: Semente de que?

Sandra: Tenta digitar, mas digita tudo misturado: AZRO.

Fátima : O que que é isso?

Sandra: Sinaliza que é semente na terra.

Fátima: E semente de que? Nome? Arroz, feijão.

Sandra: Digita a letra T e é interrompida pela professora.

Fátima: Aponta para uma imagem no texto e pergunta: Que que é isso?

Sandra: Faz o sinal icônico de planta nascendo.

Fátima: Flor? Que que é isso? Depois, ela mostra a imagem e pergunta: O que que é isso?

Sandra: Digita letras aleatórias (soltas).

Fátima: Qual é esse sinal? Nome?

Sandra: Digita algo que a intérprete não entende.

Fátima: Sei não. Depois ela aponta para a imagem e pergunta: O que é?

Sandra: Sinaliza Sol.

Fátima: Repete o sinal que Sandra fez e ela balança a cabeça negativamente. A professora faz sinal de sol e pergunta: é comida?

Sandra: Comida.

Fátima: O que? O sinal. (demonstra que só aceita o sinal e se vira de lado).

Sandra: (tenta digitar)

Fátima: Ah, tá! Arroz.

Sandra: (repete o sinal de arroz).

Fátima: Aponta no caderno e diz: escreve ai.

Pesquisadora: (para a professora) Ela não sabe o sinal de arroz né?

Fátima: Ela digitou tudo misturado o A, o Z depois o R e o O. (olha para a escrita da aluna) Isso! Certo. (digita: ARROZ. (depois lê o que Sandra escreveu): Menina semente arroz. O que mais?

Sandra: Cavar ...

Fátima: Nome? Que mais? Olhe lá atrás. (Enquanto a aluna procura a escrita da palavra em seu caderno, a professora volta-se para o Humberto e pergunta): Quer ajuda? Deixa eu ver?

Humberto: (entrega o caderno)

Fátima: Mostra a frase escrita por Humberto para a pesquisadora e diz: A menina eu quero fazer planta esta vida. Pergunta a Humberto: Fala pra mim o que você escreveu?

Humberto: Menina quer fazer árvore.

Fátima: Eu quero? Você quer? A menina quer? Quem quer? Depois ela mostra o caderno e lê: A menina quer, entendeu? A menina quer. Eu não! (aponta para outro espaço para indicar a menina). A menina. Oh, Ela (aponta para um espaço e depois para outro). Eu, diferente. Pede para o aluno apagar o eu quero e lê fazendo os sinais: A menina quer fazer planta esta vida.

Feito isso, ela devolve o caderno para o aluno efetuar as correções e dar continuidade na atividade. Com isso, ela volta-se para a aluna, outra vez e pergunta: O que que é isso?

Sandra: Faz o sinal icônico de regar.

Fátima: Isso aqui é cuidar. Tá certo?

Sandra: Balança a cabeça negativamente e volta a procurar a palavras em atividades anteriores. Ela encontra a palavra com a ajuda da professora.

Fátima: Escreve a palavra “pá” na atividade para a aluna copiar. Depois diz: As plantas, o arroz precisa de que?

Sandra: Sol.

Fátima: O que mais precisa para viver?

Sandra: Sol, terra.

Fátima: O que mais?

Sandra: Faz o sinal icônico de pá...

Fátima: Pá? Diz que não está correta a resposta produzida pela aluna ao acenar com a mão: Não! Para viver? Precisa o que o arroz?

Sandra: Sinaliza a palavra terra e escreve-a.

Fátima: O que mais?

Sandra: Responde que é água.

Fátima: O que mais?

Sandra: (aponta para uma palavra na sentença já produzida por ela e copia).

Fátima: Viver? Precisa de que?

Sandra: escreve no caderno.

Fátima: Fala para a pesquisadora: Eu fiz vida(sinal). Ela foi lá e escreveu via. Então ela copia dentro da própria língua de sinais. Mas eu percebo assim, que ela ta começando a perceber e a ter opinião daquilo que ela quer. Antes ela não tinha nem isso. Não manifestava opinião pra nada. (olha para atividade e pergunta) qual?

Sandra: (aponta a imagem e escreve)

Fátima: De novo? Igual aqui oh? Pode escrever. Em seguida, mostra as imagens e lê a sentença): Menina, pá, água, terra. Precisa não. Pode apagar. Menina, água, terra. Ficou bom.

Fátima: O que que é isso?

Sandra: (aponta para a imagem e sinaliza) regando.

Fátima: Cuidar. Ah! (lê) Menina cuidar água. Que mais? Olha aqui.

Sandra: Escreve: sol, plantas, terra.

Fátima: Agora ler tudo.

Sandra: Menina, semente, arroz, pá. A próxima palavra seria precisa, mas a aluna sinaliza: mulher, menina, pá.

Fátima: Mostra a palavra precisa e faz o seu sinal.

Sandra: Repete os sinais de: precisa, terra, água, vida, menina. Em seguida, ela deveria ler cuidar, mas sinaliza regar.

Fátima: Cuidar.

Sandra: Cuidar, água, terra, sol, plantas.

Fátima: Tá bom?

Sandra: Bom.

Fátima: Escrever mais pode.

Sandra: Continua escrevendo.

Fátima: (Para a pesquisadora): Agora ela volta nas mesmas palavras. Ela é muito limitada.

Fátima: (volta-se para o texto e pergunta): De novo? Por que?

Sandra: (sinaliza sol, nasce, água).

Fátima: E depois?

Sandra: (sinaliza flor)

Fátima: E depois? (aponta para a escrita da palavra arroz)) Pronto? Pode colar. Já saiu o máximo.

Texto produzido por Sandra no AEE.

Memoria semente arroz
pa


arroz necessita terra
agua, pa menina vida,

menina cuidar agua terra

sol planta terra semente
agua pa flor arroz

ANEXOS

Aconteceu no viveiro



Na mansão de uma família cujo sobrenome era Faleiros, vivia um canário amarelinho, cantador e que saltitava de galho em galho na árvore que havia dentro do viveiro.

De em vez quando, gostava de molhar o seu biquinho na água, tomava o seu banho, tornando mais linda a sua plumagem.

Certo dia, eles notaram que o canário estava triste, não cantava mais e nem sequer tomava o seu banho costumeiro. Preocupado, o dono do viveiro passou a observar o pássaro a fim de adivinhar o que estava lhe acontecendo. Passaram-se vários dias e a avezinha continuava a mesma coisa.

Então o senhor Faleiros resolveu ir ao mercado e comprar uma canária que seria a companheira do seu canário amarelo. Quando chegou em casa e soltou a canária no viveiro, o pássaro pulou de alegria e começou a cantar. Depois de muito cantar para conquistar a sua amada, começou a saltitar ao seu redor. A canária correspondia a todos os seus acenos.

Após vários dias, que surpresa! Apareceram, no ninho que fizeram na árvore do viveiro, uns ovinhos branquinhos, branquinhos...

Em poucos dias, apareceram seis filhotinhos do casal, que, implumes, não conseguiam voar. Seus pais os cercavam de todos os cuidados, até que eles se encheram de penas tornaram-se fortes e ensaiavam os primeiros vôos.

Como o viveiro estava muito cheio com a chegada dos filhotinhos, o senhor Faleiros resolveu soltar pais e filhos. Que maravilha! Abriu, então, a porta do viveiro e lá foram eles voando... voando... alegres e felizes, para uma nova vida livres.

Clêdes Pessoa

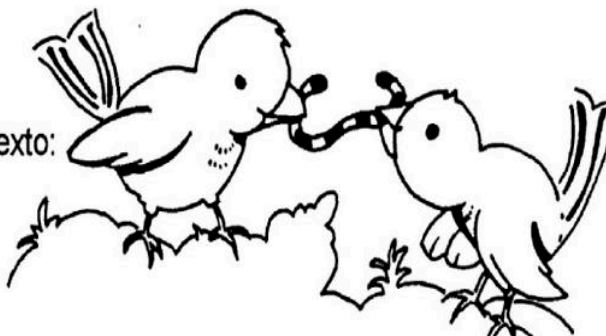
ANEXO B – Atividades de interpretação oral com o aluno Lucas na sala de aula regular.

♦ Todas afirmativas abaixo estão de acordo com o texto, **exceto**:

- a) A cena se passa na mansão dos Faleiros.
- b) A família gosta de criar pássaros.
- c) O senhor Faleiros notou algo estranho no canário.
- d) O canário estava triste e não cantava mais.
- e) Havia uma árvore dentro do viveiro.
- f) O canário não gostou da presença da canária no viveiro.

♦ Numere os parágrafos do texto:

• O texto tem ____ parágrafos



Fonte: <http://vida-vivendocomarte.blogspot.com/2010/09/texto-aconteceu-no-viveiro.html>. Postado por Vilma. Acesso em 25/10/2016.

ANEXO C – Aula de leitura e interpretação de texto na sala de aula regular com os alunos Humberto e Sandra

Controle do Apetite

Até a segunda metade do século XX, a desnutrição foi nosso principal problema de saúde pública; hoje, é a obesidade. Cerca de 10% dos brasileiros adultos são obesos, e outros 30% estão acima do peso saudável. Portanto, cerca de 50 milhões de pessoas deveriam perder peso para evitar doenças como ataques cardíacos, derrames cerebrais, diabetes, reumatismos e alguns tipos de câncer.

Os sistemas biológicos que controlam a ingestão de alimentos são complexos e mal conhecidos. Durante os 5 milhões de anos da existência humana, a fome representou ameaça permanente à sobrevivência da espécie. Entre nossos antepassados, sobreviveram apenas aqueles capazes de estabelecer um equilíbrio rígido entre o número de calorias ingeridas e as necessidades energéticas do organismo.

Na evolução de nossa espécie, foram selecionados indivíduos cujos cérebros eram capazes de engendrar mecanismos biológicos altamente eficazes para evitar a perda de peso. Através deles, assim que o cérebro detecta diminuição dos depósitos de gordura, a energia que o corpo gasta para funcionar em repouso com a finalidade de exercer suas funções básicas (metabolismo basal) cai dramaticamente, ao mesmo tempo em que são enviados sinais irresistíveis para procurar e consumir alimentos.

Infelizmente, quando ocorre aumento de peso, os sinais opostos são quase imperceptíveis: não há grande aumento da energia gasta em repouso, a fome não diminui significativamente, nem surge estímulo para aumentar a atividade física; pelo contrário, tendemos a nos tornar mais sedentários.

Além disso, por razões mal compreendidas, o corpo tende a defender o peso mais alto que já atingiu. Para tristeza da mulher e do homem moderno, o organismo protege as reservas de gordura mesmo quando estocadas em níveis muito elevados. A mais insignificante tentativa de reduzi-las é interpretada pelo cérebro como ameaça à integridade física.

Ação da insulina e da leptina

Para controlar o peso a longo prazo, o organismo produz dois hormônios que permitem avaliar os níveis dos depósitos de gordura e ajustar o apetite e a energia que deve ser gasta em função deles: a insulina e a leptina.

O papel da ação cerebral da insulina no controle do peso foi descrito há quase 30 anos. Esse hormônio produzido pelo pâncreas age numa área do cérebro rica em receptores dotados

da propriedade de reconhecê-lo. Em ratos, quando esses receptores são inativados, os animais se tornam obesos, imediatamente. Em seres humanos, enquanto esses receptores estão ativos, o cérebro mantém sua sensibilidade aos efeitos da insulina, e o apetite diminui; quando os receptores se tornam resistentes à ação da insulina, o peso aumenta.

Em 1994, a equipe de Jeffrey Friedman, da Universidade Rockefeller, trabalhando com ratos mutantes extremamente obesos, descobriu a leptina, o hormônio que abriu campo para o estudo dos mecanismos moleculares do controle de peso. Friedman descobriu que a leptina era uma proteína antiobesidade produzida pelo tecido gorduroso, que, ao ser administrada a ratos com excesso de peso, provocava emagrecimento graças a dois mecanismos: redução do apetite e aumento da energia gasta em repouso (metabolismo basal).

Apesar de terem sido descritos casos de obesidade humana por defeitos na produção de leptina – portanto, passíveis de serem tratados com esse hormônio -, por razões ainda pouco claras, a maioria das pessoas obesas apresentam níveis até mais altos de leptina, mas são resistentes às suas ações. Hoje, admite-se que a queda dos níveis de leptina provocada pela redução dos depósitos de gordura, ao ser detectada pelo cérebro, provoca aumento do apetite e retardo do metabolismo basal. Mas, quando os depósitos de gordura aumentam, levando à maior produção de leptina, o mecanismo oposto não é significativo: a partir de certos níveis de leptina na circulação, o cérebro se torna resistente a ela.

Hormônios associados ao apetite

Ao lado desses hormônios que controlam o apetite e o metabolismo a longo prazo, o organismo produz outros hormônios para controlar o apetite no dia-a-dia. O primeiro descrito foi a colecistoquinina, proteína que o intestino libera na corrente sanguínea para estimular o centro da saciedade existente no cérebro e impedir a ingestão exagerada de calorias.

Há quatro anos, pesquisadores japoneses descobriram a grelina, um potente estimulador do apetite na rotina diária. A grelina é o hormônio responsável pela fome que ataca quando chega a hora do almoço. Pesquisas mostram que os níveis de grelina na circulação aumentam uma a duas horas antes das principais refeições do dia e que voluntários, ao receber injeções de grelina, experimentam aumento significativo do apetite.

Para contrabalançar as ações promotoras de apetite desencadeadas pela grelina produzida quando o estômago fica vazio, a chegada de alimentos ao intestino provoca a liberação de um hormônio chamado PYY. Injeções desse hormônio em camundongos e voluntários humanos causam diminuição do apetite.

Esses hormônios controladores do apetite e do metabolismo a curto ou longo prazo agem predominantemente numa região do hipotálamo conhecida como núcleo arqueado, o centro no

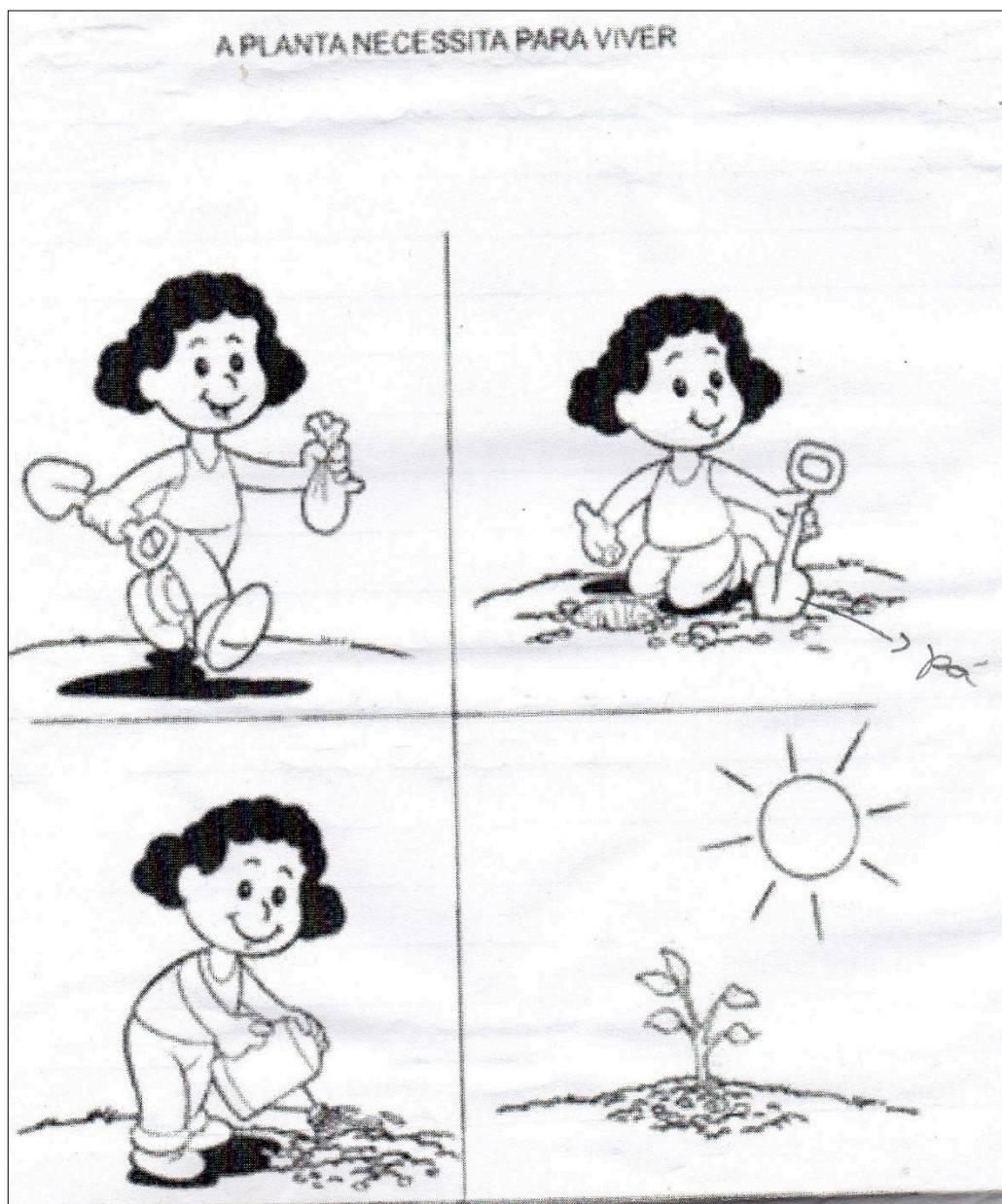
qual reside o controle-mestre dos sistemas regulatórios. Para o núcleo arqueado convergem dois tipos de neurônios que exercem ações opostas: estimulação e inibição do apetite.

A fome que sentimos resulta de um equilíbrio ajustado entre esses circuitos antagônicos, construídos e selecionados por nossos antepassados remotos com a finalidade de resistir à falta permanente de alimentos, numa época em que as refeições eram alternadas com longos períodos de jejum forçado. O que representou sabedoria do cérebro para enfrentar a penúria deu origem ao flagelo da obesidade em tempos de fartura.

Dráuzio Varela

Fonte: Livro Português Linguagens, 8º ano. Cereja e Magalhães.
(<http://drauziovarella.com.br/obesidade/controle-do-apetite/>)

ANEXO D – Texto imagético utilizado como suporte para a interpretação oral e produção de texto com os alunos Humberto e Sandra na sala de aula regular.

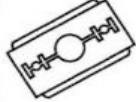



Fonte: Texto xerocopiado entregue aos alunos pela professora Fátima.


M
CAÇA-PALAVRAS DIVERTIDO
N

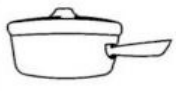
Procure as palavras no diagrama, ligue e copie:

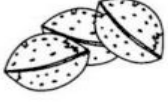
L	Â	M	I	N	A	H	G	F	G	J	T
F	D	S	L	K	J	F	V	B	X	C	E
A	Z	X	P	A	N	E	T	O	N	E	L
Y	T	R	E	W	Q	U	I	O	P	L	E
C	G	V	F	G	H	J	C	S	A	Z	F
A	A	H	J	B	N	V	Â	D	F	G	O
M	S	A	J	K	B	N	M	F	S	D	N
O	Y	T	P	L	A	N	E	T	A	W	E
M	S	E	D	F	C	V	R	K	J	H	V
I	C	V	B	N	X	C	A	M	E	L	O
L	V	C	D	F	G	H	G	B	V	C	X
A	Z	A	M	Ê	N	D	O	A	S	V	B
M	N	B	V	C	F	G	S	D	A	S	D
C	X	P	A	N	E	L	A	C	V	B	N
B	G	E	H	G	D	S	D	C	V	B	X
O	R	N	T	C	H	I	N	E	L	O	E
N	R	E	T	F	V	B	S	D	F	J	K
E	L	I	U	C	H	A	M	I	N	É	E
C	D	R	H	G	V	D	W	E	F	H	J
A	Q	A	U	T	O	M	Ó	V	E	L	A







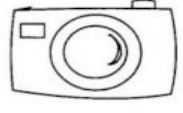





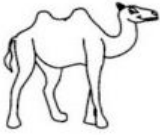


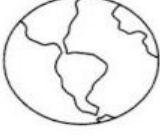





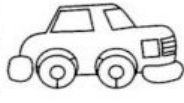


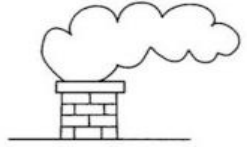












M	N