

# ALUNOS COM SURDEZ E O PROCESSO DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS SOBRE LÍNGUA DE SINAIS<sup>1</sup>

Daniella Cristina BOSCO<sup>2</sup>

Sandra Eli Sartoretto de Oliveira MARTINS<sup>3</sup>

Claudia Regina Mosca GIROTO<sup>4</sup>

**RESUMO:** O processo de inclusão de alunos com surdez nas instituições comuns e especializadas de ensino é uma questão bastante complexa, que tem como eixo central de discussão sua especificidade linguística representada pela língua de sinais. Diante disso, a presente pesquisa procurou responder como se configuram os discursos de jovens usuários da Libras sobre a utilização dessa modalidade linguística, nas instituições escolares comuns e especializadas, do sistema de ensino de uma cidade de grande porte do estado de São Paulo. O objetivo central desse estudo foi analisar as relações entre o discurso de alunos surdos e suas condições de produção, sob a ótica da Análise do Discurso. O referencial teórico adotado foi a psicologia histórico-cultural. Fizeram parte da pesquisa três escolas de uma rede municipal de ensino, duas escolas comuns e uma escola especializada. Como participantes, foram selecionadas quatro jovens surdas. Os instrumentos de coleta se constituíram em observação das situações de interlocução em sala de aula e entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram feitas por meio de videogravações e contaram com a presença de um intérprete. Os resultados mostraram que os discursos das participantes pertencentes à escola especializada sobre a língua de sinais estão relacionados a uma comunidade discursiva, fato não observado no contexto da escola comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de sinais. Surdez. Discurso. Intersubjetividade.

## Introdução

A educação escolar das crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular tem sido um tema amplamente abordado e discutido no meio acadêmico, educacional e político nos últimos anos. Inserida no contexto de ampliação do acesso da população à educação e no quadro das reformas da educação básica (FERREIRA;

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial.

<sup>2</sup> Pós-graduanda em Educação Especial: Deficiência Auditiva. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. 17.525-900 – daniellabosco1@gmail.com

<sup>3</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP – Brasil. 17.525-900 – sandreli@marilia.unesp.br

<sup>4</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Educação Especial, Marília – SP – Brasil. 17.525-900 – claudia.mosca@marilia.unesp.br

FERREIRA, 2007), a Educação Especial vem se redefinindo a partir da opção pela construção de um sistema inclusivo no Brasil, realizada a partir da década de 1990.

Assumindo novos parâmetros, os referenciais legais e o conjunto de políticas públicas promulgados nestes últimos anos buscaram consolidar a ideia de uma escola que atenda a diversidade em sua amplitude, considerando as diferenças como parte integrante da vida educacional. (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008). Segundo Laplane (2007, p.05), as tendências educacionais nas últimas décadas estão relacionadas “[...] à disseminação de teorias de aprendizagem e políticas educacionais que têm promovido um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral do que o tradicional.”

Contudo, a realidade do cotidiano escolar tem revelado a complexidade do processo de construção do sistema educacional inclusivo, que deve garantir que os alunos com deficiência inseridos nas escolas comuns acessem efetivamente o currículo, evitando que a presença deles seja meramente acessória. Com respeito à inclusão de alunos com surdez, essa problemática se torna ainda mais complexa, devido à condição lingüística do surdo, que acaba sendo prejudicado por não compartilhar a mesma língua que os demais pares da sala de aula ou até mesmo da instituição escolar. “No caso da proposta da educação inclusiva, poucas vezes há usuários da língua de sinais na sala de aula regular, salvo o próprio aluno surdo.” (LACERDA; SOARES, 2007, p.128).

Em contraposição a essa forma de inclusão que apresenta uma contradição primária no momento em que não faz adequações lingüísticas necessárias para receber alunos com surdez (IDEM, 2007, p.128), foi verificada, dentro de um sistema municipal de ensino de uma cidade de grande porte, a existência de instituições escolares especializadas no atendimento a crianças, jovens e adultos surdos no qual a língua de sinais se constitui como a mediadora nas situações de interlocução vivenciadas nesses espaços. Essas escolas, atualmente, procuram se afirmar como escolas bilíngües, considerando a Libras como a primeira língua dos surdos.

Diante desse quadro e dessas diferentes concepções sobre agrupamento de alunos com surdez – escola comum ou escola especializada -, e tendo como princípio a abordagem segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais mediatizadas pela linguagem, a presente pesquisa colocou em perspectiva as duas formas institucionalizadas de educação de surdos, a partir da formulação do seguinte problema: como tem se configurado os discursos de jovens usuários da Libras sobre a utilização dessa modalidade lingüística nas instituições escolares comuns e nas

instituições escolares especializadas? De que forma as práticas pedagógicas cotidianas contribuem para a determinação desses discursos?

O referencial teórico adotado no trabalho foi a psicologia histórico-cultural além de aportes dos autores da Análise do Discurso, como Pêcheux e Maingueneau. Acredita-se que os resultados encontrados ao final da pesquisa possam colaborar para discussões acerca da compreensão conceitual da surdez, no que refere as modificações linguísticas necessárias para atender as necessidades educacionais dos surdos em sala de aula.

### **Objetivos**

O objetivo principal deste trabalho foi procurar analisar as relações entre o discurso de jovens surdas e as Instituições em que elas estão inseridas – escolas comuns e especiais - sob a ótica da Análise do Discurso. O objetivo específico se constituiu em delinear os seus posicionamentos enquanto pessoas que apresentam a condição de surdez em relação à utilização da Libras em suas interações linguísticas em sala de aula nos diferentes espaços pesquisados.

### **Revisão de leitura**

A educação escolar das crianças, adolescentes e adultos surdos é um tema amplamente abordado e discutido no meio acadêmico em variados aspectos, especialmente no campo da constituição do sujeito pela linguagem e à implantação de um ensino bilíngüe para surdos (SOUZA, 1998).

No contexto de discussão entre as abordagens oralista, de comunicação total e visogestual iniciado a partir da década de 1970 (LACERDA, 1998), os estudos sobre língua de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e surgiram alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. “Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual.” (LACERDA, 1998, p.76).

Segundo Lopes (2010), ainda hoje as concepções de surdez presentes nas

abordagens educacionais encontram-se divididas dicotomicamente entre a utilização da língua oral e da língua de sinais como aspecto central na educação de surdos. Essas visões opostas, historicamente presentes no trabalho com pessoas surdas (MOURA, 1996), constituíram-se em abordagens filosóficas que ainda geram muitas reflexões. De acordo com Góes (2002, p.25), “[...] diferentes perspectivas assumidas em relação ao papel da linguagem no funcionamento humano levam, naturalmente, a distintas interpretações sobre as possibilidades e os limites dos processos psicológicos em casos de surdez.”

Segundo a autora, muitos estudos realizados nas décadas de 60 e 70 atribuíam o atraso de desenvolvimento do surdo e/ou seus déficits cognitivos à sua limitada capacidade lingüística. Nessa perspectiva, o atraso de linguagem acarretaria problemas sociais, cognitivos e emocionais à criança surda e, desta forma, esta deveria ser estimulada no sentido de aprender, exclusivamente, a língua oral.

Uma outra linha interpretativa na área da surdez que vigorou no campo da Psicologia até a década de 80 foi composta por estudos baseados no pressuposto de que a construção do pensamento se dá, em grande parte, de forma independente da linguagem: a linguagem estaria, nessa perspectiva, em posição subordinada ao pensamento. Segundo Góes (2002, p.25-26), “[...] havia interpretações de que o atraso de desenvolvimento no surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências de trocas comunicativas por conta da limitação da linguagem, mas não porque esta fosse essencial enquanto meio organizador do pensamento.” Assim, ainda que essa perspectiva considere que o conhecimento se constrói a partir das **interações** dos sujeitos com os objetos a conhecer, dando ênfase à importância das trocas simbólicas para o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, a linguagem é entendida como um instrumento simbólico, uma **expressão** do pensamento construído por meio da ação da criança sobre o meio, sendo anterior e externa a ela.

Embora as pesquisas sobre a cognição do surdo a partir dessa perspectiva teórica tenham sofrido críticas, Góes (2002) ressalva que as mesmas, ao compreenderem os surdos como sujeitos capazes de desenvolver a inteligência, contribuíram para que o estigma da deficiência fosse de certa forma deles retirado, pois, nos estudos em questão, seus déficits de funcionamento não eram focalizados, conforme vigorava na visão psicometrista anterior.

Frente às discussões teóricas sobre as relações entre linguagem, pensamento e

cognição, uma abordagem que começou a ganhar espaço a partir da década de 1980 na Psicologia e na Educação, assim como nos estudos especificamente relacionados à área da surdez, foi a psicologia histórico-cultural, fundada por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979).

Fundamentada na ênfase do papel da sociedade no desenvolvimento humano, a psicologia histórico-cultural considera que o sujeito se desenvolve imerso nas relações sociais. “[...] de acordo com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano [...] é a relação com o outro, na/pela linguagem, que instaura o especificamente humano. O homem só se configura no plano das *inter-ações*.” (BRAGA, 2000, p.60, grifo do autor).

Para elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento humano, Vigotski, Luria e Leontiev – os principais representantes do grupo soviético da psicologia histórico-cultural –, se fundamentaram no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético formulado por Marx e Engels, e defenderam a noção de que a consciência é elaborada no processo histórico-cultural, considerando como elementos constituidores desta (filó e ontogeneticamente) o uso de instrumentos, a emergência da linguagem, os processos de internalização e mediação e a centralidade do signo (BRAGA, 2000). Em relação às influências de Marx e Engels sobre a construção dos processos superiores especificamente humanos, Braga afirma que “Vigotski enfoca o *signo* e o *instrumento* como formas de ‘atividade mediada’ da relação homem/homem/natureza que se ligam, tanto na ontogênese quanto na história do desenvolvimento humano.” (BRAGA, 2000, p.62, grifo do autor).

Assim, a partir dessa perspectiva, a consideração do meio sociocultural desloca o centro de compreensão do sujeito a partir de um plano interior, dado *a priori*, para a relevante análise das condições externas de existência e configuração da consciência dos sujeitos. Vigotski (1998, p.75), ao discutir o processo de internalização, afirma que as funções psicológicas superiores originam-se a partir das relações reais entre indivíduos humanos e que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro **entre** pessoas (**interpsicológica**) e, depois, **no interior** da criança (**intrapsicológica**).” Com esse princípio, a psicologia histórico-cultural cria uma resposta tanto para os psicólogos idealistas como para os reflexologistas do início do século XX, procurando superar esses modelos teóricos por meio da importância atribuída à linguagem e ao

signo nos processos de constituição de subjetividade.

Ao buscar um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos, Vigotski assumiu o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos, rompendo com a visão dualista que vigorava nas correntes psicológicas de sua época. Assim, tendo em vista a preocupação deste autor em construir um método de compreensão do real que não fosse meramente descritivo, mas explicativo, capaz de ultrapassar a opacidade e investigar os múltiplos movimentos de abstração e constituição do sujeito, Vigotski superou as antinomias dualistas como sujeito/objeto, ser/pensamento, interno/externo, consciência/realidade (MURTA, 2008), apresentando uma concepção de sujeito constituído por múltiplas mediações. “Nega-se, assim, a dicotomia subjetividade-objetividade, que passa a ser vista numa relação de mediação, na qual um é através do outro, sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade.” (AGUIAR, 2009, p.98). Segundo Pino (1993, p.316), a conceitualização da relação entre atividade externa e atividade interna é uma questão sempre presente na psicologia e se refere a um debate mais profundo, pois relaciona-se com a concepção que se tem de homem, “situado no eixo de coordenadas natureza & cultura, ou ordem biológica & ordem simbólica.”

Para Wertsch (1985), Vigotski rejeitou as hipóteses de que as estruturas internas e externas são idênticas e não relacionadas, afirmando que o autor não entendia os processos mentais superiores internalizados como simples cópias do externo. Leontiev (1981 apud WERTSCH, 1985, p.64, grifo nosso) coloca que “[...] *the process of internalization is not the transferral of an external activity to an preexisting, internal, ‘plane of consciousness’: it is the processes in which this internal plan is formed<sup>5</sup>.*” Nesse sentido, o processo de constituição da consciência humana é dialético, processual e carregado de contradições, atravessado constantemente por uma realidade social mediada semioticamente. De acordo com Pino (1993, p.321), “[...] o que é objeto de internalização é **a significação da ação**, não a ação em si mesma [...]. A mesma coisa pode afirmar-se dos objetos. O que se internaliza não são os objetos mas a sua significação e relações.”

Dado à condição semiótica o papel fundamental no desenvolvimento histórico das formas de pensar, agir e sentir humanas, os signos se constituem, na

psicologia histórico-cultural soviética, como “[...] o meio de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência.” (AGUIAR, 2009, p.100). De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1992, p.117), a linguagem é constitutiva do sujeito e os signos, em processos de interação social, formam a consciência individual. “A personalidade que se exprime, apreendida do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social.” Sendo, portanto, um território social, o centro organizador de toda enunciação é social. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p.113). Assim, os parâmetros de organização da atividade mental do sujeito e de elaboração do conhecimento são entendidos, nessa linha, a partir da consideração do outro. De acordo com Benveniste, a condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa e o fundamento lingüístico da subjetividade está em uma realidade dialética: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 1995, p.286).

Considerando dessa forma a ênfase nos processos interpsicológicos mediatizados semioticamente, Vigotski atribuiu à linguagem o caráter de instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, sendo ao mesmo tempo uma instância de significação e de produção de sentidos. Como consequência, na psicologia histórico-cultural, a palavra é compreendida como unidade de análise, sendo considerada ponto principal no tema pensamento e linguagem. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala, ou de um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI apud AGUIAR, 2009, p.104). Bakhtin e Voloshinov compreende o signo como um elemento que integra as funções psíquicas e, para ele, a palavra é uma arena onde os valores sociais e as relações de dominação se confrontam, sendo assim o espaço privilegiado da criação ideológica. Além disso, para o autor, “[...] a palavra é uma ponte

---

<sup>5</sup> “[...] o processo de internalização não é a *transferência* de uma atividade externa para um preexistente, interno, ‘plano de consciência’: ele é o processo no qual este plano interno é formado.” (LEONTIEV, 1981 apud WERTSCH, 1985, p.64, tradução nossa).



lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p.113).

Na base interpretativa da psicologia histórico-cultural, portanto, pensamento e linguagem estão dialeticamente relacionados, e tem o significado como unidade, como um elemento mediador entre consciência e palavra. Dado que as contribuições de Vigotski nas discussões acadêmicas em Psicologia e Educação ganharam maior repercussão a partir da década de 1980, na área da surdez esse modelo teórico - no qual a linguagem não está subordinada ao pensamento, mas, na verdade, se encontra na gênese da constituição social da consciência – tem se mostrado cada vez mais promissor, encontrando aderência em grande número de pesquisas que adotam essa perspectiva (BUENO, 1998; DIZEU; CAPORALLI, 2005; GESUELI, 2006; GÓES, 2002; LACERDA, 2000; MARTINS, 2005). Segundo Góes (2002, p.37),

[...] o modelo teórico de Vigotski, embora requerendo expansões e reformulações, contribui, ainda hoje, para esforços de investigação derivados do pressuposto da constituição social do sujeito. Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

Segundo Smolka (1993, p.329) é possível perceber na elaboração teórica de Vigotski uma oscilação entre “[...] um ‘metodólogo semiótico’ e um ‘psicólogo cognitivista’, que se fundem na formulação do princípio explicativo e na escolha de uma unidade de análise.” Diante disso, é possível depreender que o referido autor, ao buscar a natureza psicológica da consciência como um fenômeno da cultura, se desprende de visões biologizantes que vigoravam no período de produção de sua obra, trazendo avanços para a construção da psicologia como um todo. Assim, ao considerar que a constituição do sujeito se dá a partir de uma multiplicidade de fatores, Vigotski ampliou seu campo de estudo, apresentando pesquisas em variadas áreas, como imaginação, arte, memória, deficiência e surdez<sup>6</sup>.

A complexidade da configuração dos processos psíquicos na obra de Vigotski

---

<sup>6</sup> Arte: Vigotski (1999); Imaginação: Vigotski (2009); Deficiência: Vigotski (1997). Surdez: obras citadas no corpo do texto.



alcançou então questões relacionadas à Educação Especial. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991), o interesse de Vigotski na área da defectologia provavelmente se iniciou no ano de 1924, e, apesar de ter sofrido revisões, influenciou o desenvolvimento da defectologia na União Soviética. Realizando uma crítica à concepção quantitativa da deficiência praticada até então, a análise desse autor sobre a deficiência procurou se centrar nos aspectos qualitativos do desenvolvimento de crianças deficientes, ressaltando a especificidade da estrutura orgânica e psicológica de cada indivíduo “[...] *Ahora la defectología declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo, y no como una variante cuantitativa del tipo normal.*”<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 1997, p.13). Dessa forma, entendendo que os sujeitos se desenvolvem imersos em um mundo social, Vigotski acreditava que as consequências sociais da deficiência, e não a deficiência em si, afetavam as relações sociais da criança com deficiência.

No que concerne à abordagem de Vigotski sobre a surdez, Góes (2002) afirma que essa questão sofreu algumas reorientações em sua obra. Inicialmente, em texto de 1925, mesmo criticando os métodos de oralização utilizados com as crianças surdas, o autor coloca que o desenvolvimento da fala deve continuar a ser empregado na educação dos surdos, porém por outros meios, os quais ele nomeia de método natural. “*Speech is taught straight away in most practical and social manner. When the child is playing and working daily, it learns unconsciously to speak and understand the spoken word.*”<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1994, p.20). Do mesmo modo, neste texto, a criança surda deveria aprender a falar para Vigotski, pois o aprendizado natural da língua se daria dos elementos complexos da fala para os simples, e não da composição dos sons em sílabas e das sílabas em palavras. Esse aprendizado se daria por meio da convivência das crianças surdas em idade pré-escolar com crianças ouvintes. Segundo ele, “[...] *the fundamental principle, which is combating the analytical, artificial, dead method of sounds, remains; it is the fight for a whole word, an intelligent sentence, a logical,*

---

<sup>7</sup> “[...] Agora a defectologia declara a debilidade mental infantil como uma variedade especial, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa do tipo normal.” (VIGOTSKI, 1997, p.13, tradução nossa).

<sup>8</sup> “A fala é ensinada imediatamente na maioria das práticas e formas sociais. Quando a criança está brincando e trabalhando diariamente, ela aprende inconscientemente a falar e a entender a palavra falada.” (VIGOTSKI, 1994, p.20, tradução nossa).

*natural speech.*<sup>9</sup>” (VIGOTSKI, 1994, p.25). Segundo Góes (2002), em um período posterior de sua produção sobre a educação de crianças surdas, a centralidade nos processos de ensino da fala vai sendo abandonada, e Vigotski passar a salientar a utilização da “mímica” e outros recursos, sendo esta considerada uma aliada nas práticas educativas que poderiam vir a dar acesso a conhecimentos sistematizados. Em tempo, é importante lembrar que, ainda que os sinais ganhem *status* de instância de linguagem – uma vez que a linguagem, nessa perspectiva, não está relacionada ao som, mas ao signo –, Vigotski não desenvolveu a questão da participação dos sinais no desenvolvimento psicológico da criança surda, tendo vigorado o aspecto do domínio da língua falada pela mesma (GÓES, 2002, p.36).

Ainda assim, o constructo teórico de Vigotski no qual o sujeito psicológico se constitui nas relações sociais e de que estas se dão na/pela linguagem possibilitou que pesquisadores da área da surdez concebessem a pessoa surda como um sujeito participante da cultura. Conforme exposto anteriormente, esse fato se deu a partir da década de 1980, mesmo momento em que as ideias da psicologia histórico-cultural ganharam maior aderência nas áreas da Psicologia e na Educação, apresentando importantes desdobramentos ainda hoje nas produções acadêmicas.

## **Trajatória metodológica**

### **Universo de pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais de uma cidade do estado de São Paulo, sendo duas escolas comuns (Escola 1 e Escola 2) e uma escola especial (Escola 3), cujo critério para realização de matrícula é os alunos apresentarem o fator surdez.

As duas escolas comuns que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa atendem a alunos dos níveis fundamental I e II no período diurno (1º. a 9º. anos) além de alunos da Educação de Jovens e Adultos no período noturno. As participantes surdas desta pesquisa que encontravam-se matriculadas nas escolas comuns estudavam na Educação de Jovens e Adultos. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa tinham preponderantemente o perfil ouvinte na comunicação entre professores e alunos,

---

<sup>9</sup> “[...] O princípio fundamental, que é combater o analítico, artificial, morto método dos sons, permanece; essa é a luta por uma palavra inteira, uma frase inteligente, uma fala lógica, natural.” (VIGOTSKI, 1994, p.25, tradução nossa).

sendo que as participantes entrevistadas eram as únicas alunas surdas das escolas pesquisadas. A escola especializada onde também foi realizada a pesquisa atende a alunos dos níveis fundamental I e II no período diurno e noturno, uma vez que, apesar de a escola ter jovens e adultos matriculados no período noturno, este turno não caracteriza-se nem se organiza como modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e sim como ensino regular. Por se tratar de uma escola especializada em desenvolver um trabalho pedagógico com crianças, jovens e adultos surdos, a língua utilizada de forma majoritária entre professores, alunos e funcionários é a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

### **Participantes**

Na tentativa de verificar os posicionamentos de jovens surdas sobre a utilização da Libras em contextos específicos de sala de aula, fizeram parte desta pesquisa quatro adolescentes surdas usuárias da Libras matriculadas regularmente nas 5<sup>a.</sup>, 6<sup>a.</sup> e 7<sup>a.</sup> séries do Ensino Fundamental II no ano letivo de 2011.

A faixa etária das participantes selecionadas variou entre 19 e 24 anos e as quatro eram filhas de pais ouvintes. Uma participante estava empregada em uma grande loja de roupas e acessórios da cidade e outra era casada com um jovem surdo. Os nomes apresentados a seguir foram alterados, para efeito de pesquisa.

#### Ângela:

Ângela tinha 21 anos e estava matriculada na 5<sup>a.</sup> série da escola especial participante da pesquisa, período noturno. O bairro em que Ângela residia era distante da escola, tendo um percurso aproximado de 1h a 1h30min. Fluente em Libras, faz desta sua única forma de comunicação. Começou a aprender Libras com 12 anos, depois de abandonar a escola comum, que frequentou desde os sete anos. Até o momento, Ângela havia estudado em três escolas, uma comum e duas especiais. Morava com a família de seu marido, um jovem também surdo, que conheceu na escola onde estudavam. Não tinha ocupação profissional.

#### Bia:

Bia tinha 24 anos e também estava matriculada na 5<sup>a.</sup> série da escola especial que fez parte da pesquisa, período noturno. A distância entre a casa de Bia e a escola era bastante grande, com um percurso de aproximadamente 1h30min sem trânsito. Fluente em Libras, em algumas situações faz uso de comunicação oral. Aprendeu Libras ao

ingressar na escola especial, com 18 anos, tendo ficado alguns anos afastada do ambiente escolar. No total, estudou em três escolas, sendo que as duas primeiras eram escolas comuns e a última era especial, escola que também abandonou e retornou em 2011. Morava com o namorado ouvinte e trabalhava em uma loja de departamentos localizada próximo à escola.

Camila:

Camila estava com 19 anos no momento da pesquisa e estava matriculada na 4ª. etapa da Educação de Jovens e Adultos (correspondente à 7ª. e 8ª. série do ensino regular) da escola comum, período noturno. A escola localizava-se próxima à residência de Camila. Fluente em Libras, na maioria das vezes tem que recorrer à modalidade escrita para se comunicar em sala de aula. Em sua vida escolar, passou por quatro escolas, sendo a primeira comum, a segunda e a terceira especiais e a última escola comum. Solteira, não possuía ocupação profissional e morava na casa de tios por motivos relacionados ao estudo. Seus pais moravam em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Suzana:

Suzana tinha 20 anos no momento da pesquisa e estava matriculada na 3ª. etapa da Educação de Jovens e Adultos (correspondente à 5ª. e 6ª. série do ensino regular) da escola comum que fez parte da pesquisa, período noturno. A residência de Suzana localizava-se bem próxima à escola, sendo possível fazer o percurso a pé. Suzana não é muito fluente em Libras, e recorre à oralização para se fazer compreendida. A primeira escola em que estudou foi uma escola especial, onde teve contato com outras crianças surdas e aprendeu Libras, e depois, devido a uma mudança da família de estado federativo, estudou em escola comum. Posteriormente, ao retornarem ao estado de origem, Suzana foi matriculada na escola comum que fez parte desse estudo. A jovem namorava um surdo que conheceu na escola especial, morava com a família e não possuía ocupação profissional.

Segue abaixo quadro com a caracterização das participantes:

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes**

	<b>Idade</b>	<b>Época em que adquiriu a surdez</b>	<b>Escola em que está matriculada atualmente</b>	<b>Primeira escola em que estudou</b>	<b>Idade em que começou a aprender Libras</b>
<b>Ângela</b>	21	Congênita	Especial	Comum	12 anos
<b>Bia</b>	24	Congênita	Especial	Comum	18 anos
<b>Camila</b>	19	Congênita	Comum	Comum	8 anos
<b>Suzana</b>	20	Não soube informar	Comum	Especial	6 anos

**Fonte:** Elaboração própria.

### **Instrumentos**

No horizonte da pesquisa qualitativa em educação, para a coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos: a) registros cursivos de observação: com o objetivo de verificar a dinâmica das interlocuções surdo-ouvinte e surdo-surdo em contextos específicos (salas de aulas de escolas comuns e especial) das quais as participantes surdas da pesquisa faziam parte, foi elaborado um roteiro de observação que procurou atender aos seguintes aspectos: descrição da escola; descrição da sala de aula; descrição das interações linguísticas entre professor e aluna surda; descrição das manifestações comportamentais das participantes nas atividades; impressões sobre o comportamento das participantes da pesquisa nas situações de interlocução com seus pares (colegas e professores); b) roteiro de entrevista semiestruturado: a entrevista semiestruturada foi empregada como a principal técnica de investigação por se constituir como o meio mais adequado para produzir indicadores que possibilitassem a análise do discurso das participantes da pesquisa sobre os seus posicionamentos enquanto pessoas que apresentam a condição de surdez em relação à qualidade de suas interações linguísticas nos diferentes espaços pesquisados. O roteiro foi composto por doze questões que abordavam os seguintes aspectos: dados pessoais gerais; natureza da deficiência; experiências escolares; aspectos facilitadores da aprendizagem; comunicação na forma

escrita; aulas dos professores; interação ouvinte-surdo; interação surdo-surdo; concepção de surdez.

A opção metodológica pelos dois instrumentos descritos acima foi realizada tendo em vista a perspectiva teórica adotada neste trabalho. Segundo Lopes (2010), entrevistas semiestruturadas tem sido empregadas em uma variedade de estudos recentes sobre concepções de surdez. Para Kauffman, o objetivo da utilização da entrevista como método de pesquisa é “[...] produzir um esforço contínuo para poder construir uma objetivação, mas segundo modalidades diferentes daquelas do método quantitativo.” (KAUFFMAN apud ZAGO, 2003, p.296). Assim, para o mesmo autor, a entrevista “[...] inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida mas o ponto de partida dessa problematização.” (KAUFFMAN apud ZAGO, 2003, p.296).

### **Procedimento para coleta de dados**

A coleta dos dados se constituiu em momentos distintos, em virtude da opção pela utilização de dois instrumentos, conforme descrito no item anterior.

O primeiro passo da pesquisa de campo foi o contato com as escolas comuns e especiais que possuíam alunos surdos matriculados. O acesso a esse dado sobre as escolas foi facilitado pelo fato da pesquisadora ser também professora da mesma rede municipal que havia sido delimitada como universo da pesquisa, e assim ter contato com diversos profissionais que atuam em diferentes unidades escolares. Assim, após um breve levantamento do perfil dos alunos surdos matriculados em algumas escolas comuns e especiais, chegou-se à definição dos sujeitos que poderiam atender de forma mais adequada aos objetivos da pesquisa: as quatro jovens selecionadas freqüentavam o nível de Ensino Fundamental II no período noturno, tinham uma faixa etária aproximada (19 a 24 anos), eram do gênero feminino e utilizavam a Libras.

Com esta definição, o próximo passo foi a explicitação dos objetivos da pesquisa e a assinatura do Termo de Autorização pelos diretores das três escolas onde estavam matriculadas as quatro jovens selecionadas. Com o auxílio de um intérprete, o projeto foi apresentado e os objetivos foram cuidadosamente explicados a cada uma, em momentos diferentes. Após afirmarem compreensão em relação à proposta, as jovens assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde, tornando-se participantes da pesquisa.

Realizados estes procedimentos, a atividade de coleta de dados relacionada ao registro de observação do contexto escolar foi iniciada. Esse instrumento foi empregado nas três escolas que fizeram parte desse estudo, na sala onde as participantes frequentavam as aulas. A observação e o registro cursivo referentes aos três espaços ocorreram entre os meses de abril e maio de 2011.

As entrevistas semiestruturadas individuais ocorreram de forma concomitante à realização da prática da observação, sendo marcadas conforme disponibilidade das participantes. Todas as entrevistas contaram com a presença de um intérprete fluente em Libras e, pelo fato de a Libras ser uma língua baseada na modalidade visogestual, foram registradas por meio de videograções, autorizadas previamente pelas participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A duração média dos registros foi de 35 minutos.

As entrevistas das participantes matriculadas na escola especial – Ângela e Bia - ocorreram no próprio espaço escolar, em horário anterior ao início das aulas. No caso de Camila e Suzana, as entrevistas ocorreram no ambiente domiciliar das jovens surdas.

### **Procedimentos para tratamento e análises de dados**

Terminada a etapa de coleta dados, foi iniciada a fase transcrição das entrevistas gravadas em videotape. Para isso, foi solicitado o serviço de um adulto surdo oralizado, sem vínculo com as participantes da pesquisa, graduado, com certificação Pró-Libras, professor de língua de sinais reconhecido pela comunidade surda, com pleno domínio do português escrito. A transcrição e a tradução dos quatro registros foi acompanhada pela pesquisadora e realizada utilizando os recursos gráficos para transcrever sinais da Libras proposto por Quadros e Karnopp (2004). Da mesma forma, no momento da análise foi utilizado o sistema de notação empregado por Lopes (2010), no qual a autora distingue as falas dos participantes em Libras e a interpretação em Língua Portuguesa feita por ela:

Thomas: [...] AMIG@ SURD@ LIBRAS SEMPRE... (cerra os lábios como quem está evitando falar) SEMPRE, LIBRAS. FAMÍLIA, LEITURA-LABIAL SEMPRE.

*Com os amigos surdos eu sempre utilizo Libras (cerra os lábios como quem está evitando falar), sempre Libras. Com a minha família sempre utilizo leitura labial.*” (LOPES, 2010, p.49).



Assim, conforme a citação anterior, as falas das participantes expressas em Libras foram transcritas com letras maiúsculas, as expressões não-manuais descritas entre parênteses e com letra minúscula, as flexões de gênero substituídas por @. Nomes próprios ou termos cujo sinal era desconhecido pela pesquisadora ou intérprete feitos em alfabeto digital foram transcritos com a palavra segmentada por hífen, como P-A-R-E-L-H-E-I-R-O-S, por exemplo. Segue abaixo trecho da transcrição de uma das participantes:

Ângela: [...] INTÉRPRETE TER-NÃO... TOD@S OUVINTES OLHAR, EU FALAR NADA... ZOAR, RIR... SABER-NÃO ESCREVER, NADA ENTENDER... EU TRISTE... PROFESSOR@ ESCREVER LOUSA, EU ANGÚSTIA..”.

No item “Resultados e discussões”, as enunciações realizadas em Libras serão mantidas durante a análise, acompanhadas da tradução das mesmas para o português. A forma de apresentação foi a mesma utilizada por Lodi (2006), onde a autora adotou uma tabela, com os enunciados em libras à esquerda e a tradução em Língua Portuguesa na coluna da direita.

Ângela: (...) INTÉRPRETE TER-NÃO... TOD@S OUVINTES OLHAR, EU FALAR NADA... ZOAR, RIR... SABER-NÃO ESCREVER, NADA ENTENDER... EU TRISTE... PROFESSOR@ ESCREVER LOUSA, EU ANGÚSTIA..”

Ângela: (...) Não tinha intérprete... Todos os ouvintes olhavam, eu não falava nada... Eles zoavam, riam... Eu não sabia, escrevia, mas não entendia nada... Eu ficava triste... O professor escrevia na lousa, e eu ficava angustiada...

Como procedimento de análise, após a transcrição do material gravado em videotape, foi realizada uma leitura aprofundada de cada entrevista, tendo em vista que a presente pesquisa tem como centro de suas análises os processos discursivos e suas relações com as formações discursivas. Portanto, com o objetivo de analisar o posicionamento das participantes surdas em relação à utilização da Libras em situações de interlocução em salas de aula comuns e especiais de uma cidade de grande porte, a palavra sinalizada foi considerada a unidade de análise do material coletado, entendendo, na perspectiva bakhtiniana, que a “fala” dos sujeitos entrevistados (no caso deste trabalho expressa por meio da utilização da língua de sinais brasileira) não é resultado de uma enunciação monológica, individual e isolada, mas é expressão de múltiplas vozes, carregadas de conflitos e contradições.

A primeira leitura do material coletado propiciou a passagem da superfície lingüística para a construção do objeto discursivo, isto é, o estabelecimento de relações

entre o que foi enunciado e suas instâncias de enunciação (quem disse, em que circunstâncias, como disse). Concluída essa fase, foram selecionados os fragmentos que compõem o item “Resultados e discussões” e a definição do dispositivo de análise que proporcionou o trabalho de busca pelos sentidos entremeados pela ideologia das instituições nos quais eles foram enunciados contidos nas entrevistas semiestruturadas, seguidas da análise dos fragmentos das observações das práticas discursivas realizadas em sala de aula.

### **Resultados e discussões**

“Toda palavra é ideológica”  
(BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p.122)

Partindo da consideração de que a linguagem é constitutiva do sujeito e de que os signos formam a “consciência individual” em processos de interação social (BRAGA, 2000), esta pesquisa teve como objeto de análise o discurso de quatro jovens surdas usuárias da Libras sobre sua condição de surdez. As contribuições da vertente francesa da Análise do Discurso foram adotadas como referencial teórico, tendo em vista que essa perspectiva “[...] considera os processos e as condições de produção de linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” (ORLANDI, 2009, p.15-16).

Discurso, neste trabalho, foi entendido como uma prática social, um lugar onde língua e ideologia se relacionam, produzindo significados carregados de conflitos e confrontos ideológicos. Em contraposição à concepção de fala como um ato de enunciação individual, o discurso é concebido como mediador entre o homem e a realidade social e natural, no qual a língua se constitui como a condição de possibilidade dos processos discursivos. Assim, na perspectiva enunciativa, a língua deixa de ser apenas um código, um sistema lingüístico abstrato, para assumir uma materialidade atravessada pelo social e pelo histórico. Para Bakhtin e Voloshinov (1992, p.113), toda palavra é ideológica e “a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.”

Essa concepção de linguagem põe em movimento os efeitos de sentido produzidos entre os interlocutores por meio da interação verbal, considerada como a realidade fundamental da língua. Nesse sentido, o princípio dialógico pressupõe a relação do sujeito com o outro como constitutiva: “[...] toda palavra serve de expressão

a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...].” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p.113, grifo nosso). Segundo Braga e Smolka (2005, p.25), esse movimento tenso que tem como princípio a intersubjetividade é o fundamento da consciência e os sentidos e significados que são internalizados ao longo do percurso individual de cada pessoa tem origem eminentemente social. “[...] Não é o outro que é internalizado; são os significados e sentidos que se produzem nas relações, histórica e culturalmente estabelecidas.”

O discurso, dessa forma, é um objeto sócio-histórico em que reside a materialidade específica da ideologia (ORLANDI, 2009). Sendo, portanto, não-natural, o discurso não é neutro, e está sempre intrinsecamente relacionado à exterioridade da linguagem, às marcas sociais e históricas nele subjacentes, não podendo estar desvinculado de suas condições de produção. Braga e Smolka (2005, p.24) colocam que “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, isto é, depende do lugar que o sujeito ocupa na dinâmica social e discursiva, determinado histórica e ideologicamente [...]”

Brandão (2002), discutindo sobre a especificidade da linguagem dentro da Análise do Discurso, afirma que esta deve ser compreendida não só em relação ao seu sistema interno, mas também enquanto formação ideológica, a partir do quadro das instituições em que o discurso é produzido, que delimitam fortemente a enunciação. A opção de análise sobre dois tipos diferentes de instituição está relacionada à noção de Pêcheux (1988), que afirma que o sentido de uma palavra é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no momento da enunciação. Segundo Smolka (1991, p.57), “[...] as palavras, expressões, proposições etc mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido de referência a essas posições [...] às formações ideológicas nas quais estas posições se inscrevem.” Assim, para compreender os sentidos que emergem nos discursos das participantes da pesquisa, é preciso considerar a instituição em que foram produzidos, uma vez que “[...] na história das relações escolares, os sujeitos (alunos e professores) vão se apropriando, não sem tensão, de formas de agir e dizer. Esses modos de participação nas práticas e as imagens que eles vão refletindo vão se inscrevendo na memória coletiva e discursiva.” (BRAGA; SMOLKA, 2005, p.26).

Camila e Suzana eram as participantes surdas matriculadas nas duas escolas comuns que fizeram parte dessa pesquisa (Escola 1 e Escola 2, respectivamente). A aplicação do instrumento de observação revelou existirem muitas semelhanças entre as escolas no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência, uma vez que praticamente inexistem nos dois espaços citados uma prática deliberada no sentido de se garantir o acesso, a permanência e uma aprendizagem significativa desses alunos especificamente. Ainda assim, os posicionamentos de Camila e Suzana em relação às situações de interlocução vivenciadas em sala de aula se configuraram de formas diferentes.

#### Fragmento de Entrevista 1: Suzana

P: ESCOLA (fazendo o nome escola comum)

PROFESSOR@ LIBRAS SABER?

S: NÃO... OUVINTES TODOS.

P: (faz nome escola comum) PROFESSOR@ COMUNICAR, CONVERSAR, OLHAR VOCÊ?

S: NÃO... EU SÓ...

P: PROFESSOR@ AJUDAR-VOCÊ?

S: NADA... PROFESSOR NÃO...

P: VOCÊ ESCOLA ESTUDAR, SENTAR, OLHAR PROFESSOR ESCREVER, COMO FAZER?

P: BOM, RUIM, MAIS-O-U-MENOS? COMO?

S: MAIS-O-U-MENOS... EU MEDO...

P: VOCÊ APRENDER CONSEGUIR?

S: NÃO... NADA... SUPERFICIAL

P: PROVA?

S: DIFÍCIL.. DIFÍCIL... EU UMA PROVA PORTUGUES “P<sup>10</sup>”, DEPOIS OUTRA MAIS-O-U-MENOS, QUATRO PROVAS UM MAL...

P: PROFESSOR ENSINAR ORALIZAR VOCÊ OLHAR ENTENDER-NÃO, NADA? COMO FAZER VOCÊ?

S: EU PERGUNTAR-NÃO... QUIETA-EU...

DIFÍCIL... MELHOR OUVINTE ENSINAR LIBRAS... ORALIZAR RUIM... (faz sinal dos professores) ORALIZAR...

P: VOCÊ ESCREVER?

S: NÃO... ESCREVER-NÃO... DIFÍCIL... EU (faz sinal com as mãos formando um quadrado pequeno, como se fosse a carteira dela, o “quadrado”) QUIET@... EU QUIET@, PROFESSOR@ ESCREVER, ORALIZAR, EU ENTENDER-NÃO... OLHAR CADERNO... OLHAR LOUSA... NADA...

...

S: DIFÍCIL... COPIAR... ENTENDER-NÃO... OLHAR OUTROS, SABER-NÃO... COPIAR (faz

P: Na escola (fazendo o nome da escola comum) os professores sabem Libras?

S: Não... Todos são ouvintes...

P: (fazendo o nome da escola comum) os professores se comunicam, conversam com você?

S: Não... Eu fico sozinha...

P: Os professores te ajudam?

S: Nada... Os professores não ajudam não...

P: Vocês estuda na escola, fica sentada, olhando o professor escrever, o que acontece? É bom, é ruim? Mais ou menos?

S: Mais ou menos... Eu tenho medo...

P: Você acha que consegue aprender?

S: Não, nada, só superficialmente...

P: E nas provas?

S: É difícil, difícil... Em uma prova de português eu tirei “P”, depois nas outras eu fui mais ou menos...

De quatro provas, eu fui mal em uma

P: Os professores ensinam oralizando, você fica olhando e não entende nada... Como você faz?

S: Eu não pergunto, nao... Fico quieta... É difícil...

Seria melhor se os professores ouvintes ensinasseem em Libras... Oralização é ruim... (fazendo sinal dos professores) oralizam...

P: Você escreve [para se comunicar com eles]?

S: Não... Eu não escrevo, não... É difícil... Eu fico assim (faz um gesto com as mãos formando um quadrado pequeno, como se fosse a carteira dela, o “quadrado”), quieta... Eu fico quieta... Os professores escrevem, oralizam, eu não entendo... Olho pro caderno, olho pra lousa, não entendo nada...

...

S: É difícil... Eu só copio... Eu não entendo... Eu olho os outros, mas eu não sei... Eu copio (faz gesto de não saber o que está fazendo, girando as

<sup>10</sup> Sistema de notas do sistema educacional municipal onde foi realizada a pesquisa, onde P = Plenamente Satisfatório, S = Satisfatório, NS = Não Satisfatório.

gesto de não saber o que está fazendo, girando as palmas das mãos para cima), PROVA PEGAR OLHAR SABER-NÃO...

....

S: PROFESSOR ORALIZAR SÓ... PROFESSOR ORALIZAR EU OLHAR ENTENDER-NÃO... COPIAR, LEVAR PROFESSOR, MAIS-O-U-MENOS, ACABAR, OUTRO PROFESSOR LIVRO DAR, O QUE, FALAR-NÃO (professor)... ORALIZAR... CANSAR EU...

P: VOCÊ SENTIR COMO?

S: EU... GOSTAR-NÃO... TRISTE... ACOSTUMAR MAIS-O-U-MENOS... VERGONHA... ESCOLA SURDO BOM... CONVERSAR MUITO... RIR.. (faz sinal escola comum) SOZINHA-EU SURD@... DIFÍCIL... BARULHO... CONFUSÃO... DIFÍCIL... (quase começa a chorar)

palmas das mãos para cima), eu pego a prova, olho, eu não sei fazer...

...

S: Os professores só oralizam... Os professores oralizam, eu não entendo... Copio, levo pro professor, ele fala “mais ou menos”, aí acaba a aula... Entra outro professor, dá o livro, eu pergunto o que, ele não fala... Só oraliza... Eu fico cansada...

P: Como você se sente?

S: Eu? Eu não gosto... Fico triste... Eu me acostumei mais ou menos... Tenho vergonha... A escola de surdos era boa... Eu conversava muito, ria... Aqui (fazendo sinal da escola comum) eu sou surda, e fico sozinha... É difícil, tem barulho, confusão... É difícil... (quase começa a chorar).

Os enunciados produzidos por Suzana trazem marcas relacionadas à dificuldades, medo, sentimento de não-pertencimento: “difícil”, “eu tenho medo”, “eu fico sozinha”... Expressam também a ausência de uma intencionalidade comunicativa por parte de seus professores, demais colegas e dela mesma: “Eu fico quieta”, “Eu não escrevo”... Maingueneau (1997), afirma que o discurso tem representações linguísticas que o outro eu reconheça. “Ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e ‘atribuo um lugar complementar ao outro’, peço-lhe que se mantenha nele e que ‘reconheça que sou exatamente aquele que fala de meu lugar. Solicitação que é feita, pois, a partir de um ‘quem sou eu para ti, quem és tu para mim.’” (MAINGUENEAU, 1997, p.32). Assim, os sentidos produzidos por Suzana nos trechos destacados partem de uma posição enquanto pessoa surda usuária da Libras inserida em um contexto em que prevalece a forma de comunicação oral: “Os professores escrevem, oralizam, eu não entendo...”

Na aplicação do instrumento de observação, verificou-se que Suzana copia todas as atividades da lousa, e, durante as explicações dos professores realizadas por meio da modalidade oral, a jovem procura acompanhar a aula, fazendo movimentos de compreensão com a cabeça. Mas, a repetição dos termos “é difícil”, “fico quieta” mostra que sua relação com os professores e demais alunos em sala de aula é assimétrica devido à divergência na modalidade de comunicação. Em outro trecho, sua presença em sala como uma aluna que apresenta a condição de surdez passa praticamente despercebida: “Os professores só oralizam... Os professores oralizam, eu não entendo... Copio, levo pro professor, ele fala ‘mais ou menos’, aí acaba a aula... Entra outro professor, dá o livro, eu pergunto o que, ele não fala... Só oraliza... Eu fico

cansada...”

Segundo Orlandi (2009, p.43), o sentido não existe em si, assim como as palavras não tem sentido nelas mesmas, “[...] elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.” Dessa forma, segundo a Análise do Discurso, os possíveis sentidos que emergem nos enunciados de Suzana devem ser relacionados com suas condições de produção. A instituição onde Suzana frequentava as aulas era uma escola comum (Escola 2), localizada na periferia da zona leste da cidade. No ano de 2011, a escola se organizava em três turnos de ensino (manhã, tarde e noite) e contava com 1353 alunos matriculados. Desse número, 19 se constituíam em alunos com deficiência física, intelectual, múltipla ou auditiva. Suzana era a única aluna surda matriculada na instituição no momento da pesquisa. A instituição, apesar de possuir alunos com deficiência física, não apresentava nenhum tipo de modificação arquitetônica para atender às necessidades desses alunos e nenhum professor ou funcionário era usuário da Libras. Também não havia sido contratado intérprete de Libras ou instrutor surdo.

Góes (2007), ao tratar sobre o processo de inclusão, faz referência ao problema gerado diante da diferença do número de alunos com deficiência diante dos demais, caso da escola de Suzana. Segundo a autora, esse fato não parece não provocar na escola uma real mobilização frente às exigências da inclusão. “[...] eles são poucos, e a responsabilidade é transferida aos professores envolvidos. Desse modo, os projetos pedagógicos não são afetados, e cabe ao professor explorar as possibilidades de ajuste, de maior ou menor consequência.” (GÓES, 2007, p.77).

Diante disso, é preciso considerar um movimento de oposição de Suzana em relação à sua situação concreta de enunciação. Ao final do fragmento destacado, percebe-se: “[...] tenho vergonha... A escola de surdos era boa... Eu conversava muito, ria... Aqui (fazendo nome da escola comum) eu sou surda, e fico sozinha... É difícil, tem barulho, confusão... É difícil... (quase começa a chorar).” No processo interlocutivo de produção de seu discurso referente às práticas institucionais da escola comum, em que Suzana traz marcas relacionadas à dificuldades e ao isolamento atrelados à sua condição de surdez, surge um outro processo de significação, revestido de outra conotação. Segundo Orlandi (2009, p.43), “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se

alojam na memória.” Frente à percepção de sua não-integração no grupo de ouvintes, Suzana recorre à recordação de experiências vivenciadas em um momento anterior de sua vida escolar, no qual frequentou uma escola especializada em educação de crianças e jovens surdos da mesma cidade, onde aprendeu Libras.

Fragmento de Entrevista 2: Suzana

P: VOCÊ ESCOLA ESTUDAR PROFESSOR@ LIBRAS SABER?

S: (faz sinal escola especial) SIM. EU GOSTAR MUITO (faz sinal escola especial). MUIT@ PESSO@ LIBRAS SABER. TER QUATRO PROFESSOR@ EU-GOSTAR MUITO.

P: E (faz nome escola regular)?

S: MAIS-OU-MENOS... PROFESSO@ ORALIZAR... PROFESSOR@ FALAR MUITO... PROFESSOR@ ESCREVER (lousa) MUITO... EU ESCREVER... EU GOSTAR-NÃO... DIFÍCIL...

P: E (faz sinal escola especial)?

S: BOM (rindo)... MUITA LIBRAS... GOSTAR MUITO...

P: (faz sinal escola especial) IDADE VOCÊ-TER?

S: IDADE 6 , 13.

P: (faz sinal escola especial) VOCÊ-TER AMIG@S MUITO O-U POUCO?

S: (rindo) MUIT@S... MUIT@S... (faz sinal dos amigos que tinha na escola). MUIT@S AMIG@S. EU GOSTAR MUITO (faz sinal escola especial).

P: ESCOLA (faz sinal escola especial) PROFESSOR ENSINAR COMO?

S: ENSINAR-ME MUITO.

P: ENSINAR, CONVERSAR, EXPLICAR?

S: ENSINAR-ME MUITO, APRENDER-EU MUITO... OUTRA ESCOLA EU LIBRAS, ESCOLA OUVINTE ENTENDER-NÃO...

FALAR MUITO... LEMBRAR-EU (faz sinal escola especial).

P: (faz sinal escola especial) DIFERENTE?

S: SIM DIFERENTE. (faz sinal escola especial) EU FAZER LIÇÃO ENTENDER, ESCOLA OUTRA EU FAZER LIÇÃO ENTENDER-NÃO... NADA...

P: Na escola que você estudava os professores sabiam Libras?

S: (fazendo o sinal da escola especial) Sim. Eu gostava muito da escola (faz sinal da escola). Muitas pessoas sabiam Libras. Tinha quatro professores que eu gostava muito.

P: E na (faz o nome da escola comum)?

S: Mais ou menos... Os professores oralizam... Os professores falam muito, escrevem muito na lousa... Eu escrevo... Eu não gosto... É difícil...

P: E na (fazendo o sinal da escola especial)?

S: Ah, era bom (rindo)... Tinha muita Libras... Eu gostava muito...

P: (fazendo o sinal da escola especial) quantos anos você tinha?

S: dos 6 aos 13.

P: (fazendo o sinal da escola especial) Você tinha muitos ou poucos amigos?

S: (rindo) Muitos, muitos... (faz o sinal dos amigos que tinha na escola). Muitos amigos... Eu gostava muito (fazendo o sinal da escola especial).

P: (fazendo o sinal da escola especial) como os professores ensinavam?

S: Ensinavam muito.

P: Ensinavam, conversavam, explicavam?

S: Ensinavam-me muito, eu aprendia muito... Na outra escola, eu usava Libras, os ouvintes não entendem... Falam muito... Eu me lembro da (fazendo o sinal da escola especial).

P: (fazendo o sinal da escola especial) era diferente?

S: Sim, era diferente... Eu fazia a lição, entendia, na outra escola eu faço a lição e não entendo...

Nada...

Segundo Braga (2002, p.130), quando se considera o signo como principal elemento constitutivo da memória humana, a palavra como signo por excelência e se coloca o discurso como centro das análises, “[...] somos levados a pensar num entrecimento, de lembranças, signos, enunciados, contínuo nas interações humanas.” Ao recordar sobre o tempo em que estudou em uma escola especial na qual a modalidade linguística majoritária era a Libras e seus pares eram surdos,



Suzana põe em movimento um jogo de imagens que remete a uma outra formação discursiva, caracterizada por um traço ideológico diferente, de onde é possível se depreender que seu discurso sobre as práticas da instituição comum encontra-se fortemente marcado por sua memória discursiva.

Camila, participante da presente pesquisa, também era aluna de uma instituição de ensino comum, usuária fluente da Libras.

Fragmento de Entrevista 3: Camila

P: PROFESSOR@ AJUDAR-VOCÊ?

C: SIM, AJUDAR ESCREVER... MOSTRAR ONDE CERTO... ENTENDER, ESCREVER-EU... TAMBÉM PEDIR MATEMÁTICA, ENTENDER-NÃO, ESCREVER, OBRIGADO.

P: PROFESSOR@ (faz sinal da escola comum) SABER LIBRAS?

C: INGLÊS POUCO, MATEMÁTICA NÃO LIBRAS, GEOGRAFIA SABER-NÃO, CIÊNCIA SABER-NÃO, ARTES SABER-NÃO, LIBRAS SÓ INGLÊS.

P: VOCÊ COMUNICAR QUEM?

C: AMIG@ CONVERSAR SABER POUCO LIBRAS... ELA CHAMAR APRENDER, ENSINAR, CALMA, ESCREVER-EU...

P: AMIG@ PERGUNTAR PROFESSOR@?

C: PERGUNTAR, POR FAVOR BANHEIRO, PERGUNTAR PROFESSOR@ PODER FALAR, PERGUNTAR-EU PEGAR PAPEL... PERGUNTAR-EU PROFESSORA PEDIR PAPEL, ESCREVER PERGUNTAR, PEGAR PAPEL...

P: VOCÊ ESCREVER PROFESSOR@?

C: SIM, NORMAL.

P: PROFESSOR@ CONVERSAR VOCÊ? PROFESSORA AJUDAR?

C: PROFESSOR@ PERGUNTAR ESCREVER, CONVERSAR ESCREVER, ESCREVER ENTENDER-NÃO, DEPOIS ESCREVER SENTAR AMIG@ AJUDAR, MOSTRAR DEPOIS, OK, ENTENDER, PROFESSORA ANOTAR.

P: VOCÊ ESCREVER, DAR, ESCREVER VOLTAR, VAI, VOLTA, VAI, VOLTA.

C: EU SEMPRE CALMA... DEPOIS DAR, ESCREVER ACABAR, VOLTAR, ESPERAR...

P: VAI, VOLTA, VAI, VOLTA?

C: SIM, NORMAL.

P: PROFESSOR@ EXPLICAR ERRADO PORQUE?

C: PROFESSOR@ ESCREVER ERRADO, O-K, BOM, ESCREVER, PRONTO, LEVAR... CORRIGIR CERTO, OBRIGADO, VOLTAR LUGAR.

P: VOCÊ APRENDER ESCREVER?

C: SIM, NORMAL.

P: Os professores ajudam você?

C: Sim, me ajudam, escrevem... Mostram onde está certo... Entendi, eu escrevo... Também peço ao professor de Matemática, não entendi, ele escreve, eu digo "Obrigada!".

P: Os professores (fazendo o sinal da escola comum) sabem Libras?

C: O professor de Inglês sabe pouco, o de Matemática não sabe Libras, o de Geografia não sabe Libras, o de Ciências não sabe, Artes não sabe. Só o professor de Inglês sabe Libras.

P: Você se comunica com quem?

C: Os amigos que eu converso sabem um pouco de Libras... Ela me chama pra aprender, eu ensino com calma, eu escrevo...

P: Seus amigos perguntam coisas pra professora por você?

C: Eles perguntam, por favor, a Camila pode ir ao banheiro, perguntam pro professor, quando vão me perguntar pegam papel...

P: Você escreve para os professores?

C: Sim, normal.

P: Os professores conversam com você? Os professores te ajudam?

C: Quando eu vou perguntar pro professor eu escrevo, eu vou conversar eu escrevo, se eu não entendo eu escrevo, depois que escrevo eu sento e meu amigo me ajuda. Depois eu mostro, a professora diz que está ok e anota.

P: Você escreve, dá pro professor, escreve e volta, vai, volta, vai, volta...

C: Eu sempre tenho calma... Depois eu dou, termino de escrever, volto, espero...

P: vai, volta, vai, volta?

C: Sim, normal.

P: O professor te explica por que está errado?

C: O professor escreve Errado, eu falo ok, escrevo de novo, levo... Ele corrige certo, eu agradeço e volto pro meu lugar.

P: Você aprende escrevendo?

C: Sim, normal.

No fragmento destacado, é possível perceber que Camila, em suas interações em sala de aula, não põe ênfase no fato de suas situações de interlocução não ocorrerem por meio da Libras, língua que ela apresenta bastante fluência. Uma marca bastante presente em sua fala é a escrita, sendo possível perceber que todo o seu processo de comunicação ocorre tendo a prática da escrita como mediação. Outro termo recorrente é “normal”. Para Orlandi (2009, p.40), “[...] as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.”

Camila, assim como Suzana, era a única aluna surda da Escola 1 no momento de realização da pesquisa. O número de usuários da Libras nesse espaço era restrito, sendo que, segundo a coordenadora, duas professoras tinham conhecimento da referida língua, mas não trabalhavam no horário em que Camila estudava. A escola não possui instrutor surdo tampouco intérprete de Libras. Em conversa informal, a coordenadora relatou considerar que a unidade escolar tenha práticas inclusivas, ainda que, segundo ela, falte muita assistência por parte dos órgãos responsáveis.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (apud BRITO, 2002, p.20), “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios.” A instituição na qual Camila está inserida, apesar de ter alunos com outras deficiências matriculados, não procurou se organizar de forma a atender as especificidades de seus alunos, e esta procurou então corresponder, discursivamente, às demandas de sua instituição. Essa incorporação imaginária, para Maingueneau (1997), possibilita aos sujeitos adeptos do discurso a incorporação de esquemas que definem uma maneira específica de habitar o mundo, gerando um assujeitamento de Camila à formação ideológica da qual faz parte. Em termos concretos, Camila abre mão do traço que a caracterizaria como surda frente aos demais, definindo a modalidade do português escrito como forma principal de comunicação para si e para os outros, caracterizando essa dinâmica como repetidamente como “normal”. Seria uma forma de criar um “apagamento” da surdez e alcançar uma posição de normalidade dentro de um quadro institucional de perfil preponderantemente ouvinte?

### *Ângela e Bia*

Ângela e Bia foram as participantes da pesquisa matriculadas na escola

especializada (Escola 3). A Escola 3 era uma escola especial localizada em um bairro valorizado da zona sul da cidade. Essa instituição faz parte de um conjunto de seis escolas municipais que atendem alunos surdos, estabelecidas nas quatro regiões da cidade, mais o centro. Comparada com as Escolas 1 e 2, seu número de alunos é reduzido, tendo 285 alunos matriculados em 2011, distribuídos pelos três turnos e níveis de ensino fundamental I e II. Na Escola 3, todos os funcionários são usuários da Libras e os espaços são acessíveis para alunos com deficiência física ou visual, além das modificações pedagógicas relacionadas à surdez (sinal luminoso, por exemplo).

As observações e as entrevistas realizadas nessa instituição especializada tiveram o objetivo de estabelecer uma perspectiva comparativa com as instituições comuns, tendo em consideração a colocação de Góes (2007), ao tratar sobre os espaços de convívio de sujeitos especiais:

[...] o encontro com aqueles que compartilham a característica de sua diferença deve ser um componente necessário das relações vividas, para que as experiências internalizadas e reconstruídas permitam-lhe situar-se no mundo e significar-se como alguém que pertence a vários coletivos e, adicionalmente – porém não de maneira secundária -, a um coletivo específico, vinculado à diferença/deficiência que apresentam. (GÓES, 2007, p.83).

Assim, seguindo o mesmo procedimento analítico das participantes Camila e Suzana, foram analisados alguns fragmentos.

Fragmento de Entrevista 4: Bia

P: ESCOLA (faz sinal da escola especial)  
 PROFESSOR@ OUVINTE LIBRAS ENSINAR,  
 PACIENCIA TER, AJUDAR O-U BRAV@?  
 B: EU ACHAR MATEMÁTICA DIFÍCIL,  
 CONTAR, ESCREVER ENTENDER-NÃO... (faz  
 movimento de estranhamento). PROFESSOR@  
 ACUSAR-NÃO, EU BRAVO COMIGO,  
 NERVOS@,  
 P: DIFÍCIL MATEMÁTICA QUINTA-SÉRIE?  
 B: ADIÇÃO EU CONHECER, MAS RAIZ  
 QUADRADA, DIVISÃO, CONHECER-NÃO.  
 PRIMEIRO ENTENDER, ESCREVER,  
 APRENDER, ACOSTUMAR... EU ENTENDER  
 DIFÍCIL, SEMPRE.  
 ...  
 B: PROFESSOR@ (faz sinal da professora)

P: Na escola (fazendo sinal da escola especial) os professores ouvintes ensinam em Libras, tem paciência, ajudam, ou são bravos?  
 B: Eu acho matemática difícil, contar, escrever, eu não entendo (faz gesto de estranhamento). O professor não me acusa, mas eu fico brava comigo, nervosa...  
 P: Matemática na quinta série é difícil?  
 B: Adição eu conheço, mas raiz quadrada, divisão, eu não conheço.. Primeiro eu entendo, aprendo, me acostumo... Eu sempre tenho dificuldade para entender, sempre...  
 ...  
 B: professora (faz sinal da professora) da quarta série era muito boa.

QUARTA SÉRIE BOA.

P: 4ª. SÉRIE, 5ª. SÉRIE AUMENTAR...

B: POR-QUE EU TRABALHAR, SAIR CINCO, NÃO, SEIS HORAS TRABALHAR... PASSAR DIA, CINCO HORAS CHEGAR ESCOLA COMEÇAR ESCREVER. CHEGAR CASA MEIA-NOITE, CANSAD@, DORMIR... TRABALHAR... NÃO CONSEGUIR... NÃO TER TEMPO, MAMAE ACENDER LUZ CEDO, EU TRABALHAR...

P: VOCÊ ACHAR PROFESSOR@ LIBRAS SABER MAIS FÁCIL ENTENDER, COMUNICAÇÃO PRECISAR LIBRAS?

B: PRECISAR PROFESSOR@ OUVINTE PORQUE LIVRO ENSINAR, APRENDER PRECISA.. MOSTRAR, ENTENDER (faz som de ahhhh... descoberta)... EU PRECISAR SOLETRAR PROFESSOR@ OUVINTE... QUERER APRENDER, ENSINAR, TROCAR, CONSEGUIR, ENTENDER?

P: QUANDO PROFESSOR@ QUALQUER LIBRAS USAR VOCE SENTIR ALIVIADA, TRANQUILA, COMUNICAÇÃO MELHOR?

B: SIM, SIM (balança firmemente a cabeça).

P: PROFESSOR@ SABER-NÃO, ORALIZAR, VOCÊ FICAR-ANGUSTIADA, OLHAR ENTENDER-NÃO, VOCÊ?

B: LEITURA LABIAL DEMORAR, ESCREVER LOUSA, FALAR EU ENTENDER-NÃO... PERGUNTAR POR-QUE ORALIZAR? EU ENTENDER-NÃO... POR-QUE CHEGAR, EU ENTENDER-NÃO LIBRAS, SURD@... DEPOIS LIBRAS FÁCIL, ORALIZAR DIFÍCIL.

P: AMIG@S SEUS GRUPO AJUDAR VOCÊ?

B: (faz sinal de três amigos), SIM

P: AMIG@S AJUDAR VOCÊ APRENDER?

B: SIM.

P: Quando passa da quarta pra quinta fica mais difícil...

B: Porque eu trabalho, saio cinco, não seis horas para trabalhar... Passa o dia, cinco horas da tarde eu chego cansada na escola e começo a escrever. Chego em casa meia-noite, cansada, durmo... De manhã, acordo pra trabalhar... Eu não consigo, não tenho tempo, minha mãe acende a luz cedo, eu vou trabalhar...

P: Você acha que quando o professor sabe Libras fica mais fácil de entender, a comunicação precisa de Libras?

B: Precisa o professor ouvinte porque ele ensina com o livro, precisa pra aprender... Ele mostra, eu entendo (faz som de ahhhh, descoberta). Eu preciso soletrar pro professor ouvinte... Quero aprender, ele ensina, a gente troca, consegue, entendeu?

P: Quando o professor usa Libras você se sente aliviada, tranquila, a comunicação é melhor?

B: Sim, sim (balançando firmemente a cabeça).

P: Quando o professor não sabe Libras, oraliza, você fica angustiada, olha e não entende?

B: A leitura labial demora... Escreve na lousa, fala e eu não entendo.. Eu pergunto, por que você está oralizando? Eu não entendo... Por que quando eu cheguei, eu não entendia Libras, eu era surda... Depois a Libras ficou fácil, a oralização é difícil...

P: Seus amigos do grupo ajudam você?

B: (faz sinal de três amigos) Sim.

P: Seus amigos ajudam você a aprender?

B: Sim.

Os enunciados reproduzidos acima demonstram o discurso da aluna surda sobre suas situações de interlocução. Na fala de Bia, a referência a Libras aparece recorrentemente, sendo que esta chega até mesmo a questionar o uso da oralização: “Eu pergunto, por que você está oralizando?” Os enunciados apresentados acima remetem a sentidos de ordem diversa aos que emergiram nos discursos de Camila e Suzana, corroborando a afirmação de Orlandi (2009, p.42): “[...] os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.” Essa alteração na ordem do discurso, reconfigurada a partir do estabelecimento de condições de produção diferentes, podem ser percebidas mais claramente no discurso de Ângela.

Fragmento de Entrevista 5: Ângela

P: VOCÊ ESCOLA ASSISTIR AULA, ACHAR BOM ENSINAR LIBRAS, CONTATO LIBRAS ENTENDER, APRENDER, TROCAR?

A: OUVINTE FALA.

P: ESCOLA AQUI (faz sinal escola especial) PROFESSOR@ LIBRAS SABER AULA ENSINAR, VOCÊ ENTENDER MELHOR, CLARO?

A: SIM, ENTENDER CLARO, CONSEGUIR SIM, FÁCIL... PROFESSOR@ OUTRA ESCOLA DIFÍCIL, TER-NÃO INTÉRPRETE... PENSAR MELHOR ABANDONAR, MELHOR... MELHOR COM INTÉRPRETE, BOM AQUI, MELHOR AQUI, BOM...

P: AQUI (faz sinal escola especial) TODOS USAR LIBRAS?

A: ALGUNS ALUN@S CONHECER-NÃO, VERGONHA, PROFESSOR@ POUCO, ALGUNS

...

A: EU VERGONHA COMUNICAR, CONSEGUIR-NÃO RESPONDER... TEMPO ACOSTUMAR, NORMAL.

P: MELHOR COMUNICAÇÃO LIBRAS?

A: MELHOR LIBRAS... EU MELHOR APRENDER, CRESCER, COMUNICAR IGUAL, INTERPRETAÇÃO IGUAL... APRENDER LIBRAS... EXEMPLO: MÉDICO SURD@ IR, MULHER ENTENDER-NÃO NADA. EU SURD@, OLHAR...

...

A: EXEMPLO: EU MÉDICO, QUALQUER MÉDICO SOZINHA EU IR, DOR, ESTOMAGO RUIM... MULHER ENTENDER-NÃO, NADA ENTENDER, SABER-NÃO... EU RAIVA, PAPEL DAR, ESCREVER PAPEL, MOSTRAR PORTUGUÊS. TAMBÉM SUPERMERCADO, MULHER SUPERMERCADO CAIXA FALAR, EU, OUVIR-NÃO, DESCULPA. CARTÃO TER? TER-NÃO, SÓ DINHEIRO... EMBORA IR... TAMBÉM FARMÁCIA EU IR, DOR CABEÇA, MULHER, ENTENDER-NÃO, DE NOVO ESCREVER PAPEL, EU ESCREVER MOSTRAR MULHER, ENTENDER? PEGAR REMÉDIO. VALOR? MOSTRAR PAPEL. QUAL CARTÃO O-U DINHEIRO? EU SÓ DINHEIRO... VAI EMBORA... NÃO TER INTÉRPRETE, POUCO, PRECISAR MAIS, INTÉRPRETE IMPORTANTE, LIBRAS TODOS... (fazendo cara de aborrecimento) PAPEL SÓ!

P: VOCÊ ACHAR MELHOR LIBRAS OU ESCREVER MELHOR COMUNICAR? QUAL?

A: ESCREVER DAR TRABALHO... CANSAR... TER-EU VONTADE CHAMAR INTÉRPRETE RÁPIDO... SOFRER...

P: Você assiste às aulas, acha bom o ensino com Libras, com o contato com a Libras você entende, aprende, troca?

A: Os ouvintes falam.

P: Aqui na escola (fazendo sinal da escola especial) os professores sabem ensinar em Libras, você entende melhor, mais claro?

A: Sim, eu entendo claro, consigo sim, é fácil... O professor na outra escola era difícil, não tinha intérprete... Eu pensei que era melhor abandonar, era melhor... É melhor com intérprete, aqui é bom, aqui é melhor...

P: Aqui (fazendo sinal da escola especial) todos usam Libras?

A: Alguns alunos não usam, tem vergonha, os professores um pouco, alguns

...

A: Eu tinha vergonha de me comunicar, não conseguia responder... Com o tempo eu me acostumei, normal.

P: A comunicação em Libras é melhor?

A: É melhor em Libras... Eu aprendo melhor, eu cresci... Eu me comunico igual, interpreto igual depois que aprendi Libras... Exemplo: o surdo vai ao médico, a mulher não entende nada... Eu, surda, fico olhando...

...

A: Exemplo: eu vou a um médico, qualquer médico, sozinha... Eu vou, estou com dor, estômago ruim... A mulher não entende nada, não entende nada, não sabe... Eu fico com raiva, dou papel, mostro em português. Também no supermercado, a mulher do caixa do supermercado fala, eu respondo, “eu não ouço, desculpa”. Pergunto “Tem cartão?”, ela “Não, só dinheiro”... Eu vou embora... Também na farmácia eu vou, to com dor de cabeça, a mulher não entende, de novo eu escrevo no papel, eu escrevo e mostro pra mulher, e pergunto “você entendeu?”. Pego o remédio. Qual é o valor? Mostra no papel. Cartão ou dinheiro? Eu só tenho dinheiro... Vou embora... Não tem intérprete, tem pouco, precisa de mais, o intérprete é importante, todos tem que saber Libras... (fazendo cara de aborrecimento). É só papel, só!

P: Você acha que pra comunicação é melhor Libras ou escrever?

A: Escrever dá trabalho... Cansa... Eu tenho vontade de chamar o intérprete rápido... Eu soffro...

Ângela começou a aprender Libras aos 12 anos e ingressou na escola especial somente com 16. Mesmo quando questionada sobre suas interlocuções em sala de aula, a participante extrapolou os limites da pergunta, explorando outros aspectos do cotidiano das pessoas com surdez. Assim, tendo como referência a utilização da Libras, em seu discurso Ângela traz um forte marcador ideológico relacionado à presença de intérpretes em espaços públicos, por exemplo. De acordo com Brandão (2002, p.47), nesse processo discursivo é possível perceber uma outra marca: “em oposição ao *eu* e ao *tu*, que tem a marca da pessoa, tem-se o *ele*, a não-pessoa (o ‘ausente’ dos gramáticos árabes) que, não tendo a marca da pessoa, não refere um indivíduo específico; relata um processo que ocorre fora da relação da subjetividade”.

Para Maingueneau (1997), o discurso de uma formação discursiva relaciona-se com outros discursos proferidos anteriormente, evidenciando a importância das relações interdiscursivas. Ângela é usuária da Libras, utiliza essa modalidade linguística entre seus professores e pares na instituição onde estuda, e por meio dessa língua manifesta elementos de marcação interdiscursiva, vinculados ao movimento da cultura e identidade surdas. As práticas discursivas de Ângela e Bia (em menor grau) refletem posicionamentos adotados em relação à Libras que podem ser referidos a uma comunidade discursiva – grupo ou organização de grupos no interior dos quais os sentidos são produzidos. A realização dessas enunciações remetem à Góes (2007, p.85), quando, discorrendo sobre a importância de se organizar “coletivos de semelhantes” formados por sujeitos especiais afirma que “[...] dependendo de como esse espaço esteja organizado, pode constituir uma parte viva das forças sociais, para fazer circular outros discursos, para se fazer ouvir – não apenas no sentido da reivindicação de direitos, mas também da afirmação do que assume ser.”

### *Considerações finais*

Entender o processo de inclusão e escolarização de alunos surdos na dimensão do discurso implica por em jogo uma multiplicidade de fatores que concorrem e se entrecruzam em variadas instâncias, revelando falhas e contradições dentro do próprio sistema educacional. A partir da materialidade histórica e social das enunciações trazidas pelas participantes da pesquisa, foi possível verificar que as instituições



escolares de ensino comum não tem se organizado para atender a especificidade linguística de suas alunas com surdez, fazendo com que estas adotem uma atitude de isolamento e anulação dentro da instituição (Suzana) ou apresente um posicionamento de assujeitamento frente ao grupo ouvinte, desconsiderando suas possibilidades de interação centradas na utilização da Libras (Camila). Ao mesmo tempo, a análise do discurso de jovens surdas inseridas na escola especializada, convivendo com outros surdos, estabelecendo situações de interlocução por meio da língua de sinais, mostrou que agrupamentos de semelhantes podem gerar movimentos mais positivos de identificação e significação da condição de surdez, que favorecem a aprendizagem e a tornam mais efetiva. Ângela, em seu discurso, opõe a fala de Camila, dimensionando várias instâncias discursivas produzir sentidos e significados relacionados à surdez. Mostra como a apropriação de uma língua interpela indivíduos em sujeitos, constituídos a partir da dinâmica da intersubjetividade.

#### **DEAF STUDENTS AND THE PROCESS OF INCLUSION: A DISCOURSE ANALYSIS OF THE SIGN LANGUAGE**

---

**ABSTRACT:** The process of inclusion of deaf students at regular and specialized educational institution is a complex issue, which has the main point of discussion its specificity linguistic represented by Brazilian Sign Language. Whereupon, this research analyzed how the discourses of young students with deafness on this type of education at regular and specialized educational institution from a city situated in the State of São Paulo. The aim of this study was analyze the relations between the discourses of deaf students and their production conditionals, using the dimension of Discourse Analysis and the historical-cultural psychology. As parts of this research, were used four deaf students enrolled in schools belong in the city of São Paulo, which two schools are regular and two are specialized to deaf people. The collection instruments build themselves in observation of dialogue situations in classroom and interview semi-structured. The interviews were made by video recording, researcher and an interpreter. The results showed that discourse of the student enrolled in the specialized school differs in relation to the ideals of bilingual education, in this case defended by users of the Brazilian Sign Language, fact not observed in the context of the regular school.

**KEYWORDS:** Sign language. Deafness. Discourse. Intersubjectivity.

---

#### **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.).



**Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.95-109.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p.110-127.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p.33-44.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BRAGA, E. S. **Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social**. 2002. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórico cultural**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.

BRAGA, E. S.; SMOLKA, A. L. B. Memória, imaginação, subjetividade: imagens do outro, imagens de si. **Horizontes de Pesquisa**, Bragança Paulista, v.23, n.1, p.19-28, jan/jun. 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

BRITO, L. L. Língua e Ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.46, p.41-56, set. 1998.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, , v.26, n.91, p.583-597, ago. 2005.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.21-48.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.277-292, jan./abr. 2006.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.69-91.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, surdez e educação.** 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n.50, p.70-83. abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.46, p.68-80, 1998.

LACERDA, C. B. F.; SOARES, F. M. R. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.121-147.

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.05-20.

LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.185-204, mai./ago. 2006.

LOPES, M. A. C. **Concepções de surdez de adultos surdos que utilizam língua de sinais.** 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** 2005. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MOURA, M. C. **O Surdo:** caminhos para uma Nova identidade. 1996. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade:** análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.

PINO, A. As categorias de público e privado no processo de internalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.42, p.315-327, 1993.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 328-341, 1993.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, p.51-65, 1991.

SOUZA, M. R. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto do trabalho discursivo. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.46, p.57-67, 1998.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma questão de síntese. Oxford: Blackwell, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Traducción de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. Principles of social education for deaf and dumb children. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotski reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994. p.19-26.

WERSTCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.