

VERÔNICA DE OLIVEIRA LOURO RODRIGUES

**“A INCLUSÃO É UMA CONFUSÃO”:
SURDOS NA TRAVESSIA ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Universidade Federal Fluminense
Niterói – RJ
Março de 2017

VERÔNICA DE OLIVEIRA LOURO RODRIGUES

**“A INCLUSÃO É UMA CONFUSÃO”:
SURDOS NA TRAVESSIA ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

Coorientação: Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (UERJ)

Universidade Federal Fluminense
Niterói – RJ
Março de 2017

VERÔNICA DE OLIVEIRA LOURO RODRIGUES

**A INCLUSÃO É UMA CONFUSÃO:
SURDOS NA TRAVESSIA ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Xoán Carlos Lagares Diez – Orientador
UFF

Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki – Coorientadora
UERJ

Prof^a. Dra. Wilma Favorito
INES/DESU

Prof^a. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
UFF

SUPLENTES

Prof^a. Dra. Vanise Gomes de Medeiros
UFF

Prof^a. Dra. Livia Letícia Belmiro Buscácio
INES

Niterói – RJ, 20 de março de 2017

Aos meus pais, Maria José e Clemente, ao meu irmão, Bruno, ao meu marido Nathan, aos meus amigos pelo amor, companheirismo, incentivos constantes e conselhos a todo momento. Aos meus alunos surdos por toda paciência e dedicação

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos surdos do INES, que têm muita paciência e carinho comigo, além de muita dedicação aos estudos. Sem eles na minha vida, eu não teria tido inquietações para construir essa investigação e nada disso teria razão de ser para mim.

Aos participantes dessa pesquisa, alunos surdos, pela confiança e pelo desejo de não só fazerem parte dessa pesquisa como também divulgarem seus relatos de experiência com todos nós.

Aos intérpretes do INES, Dudu, Felipe, Renatinha, Sheila, Ítalo e Luiz, que me ajudaram na tradução e interpretação das entrevistas com muito profissionalismo e prontidão em todos os momentos.

A meu orientador, Xoán Lagares, por aceitar o desafio de orientar um projeto de pesquisa sobre surdez, mesmo sem conhecer muito sobre esse mundo surdo, e, num momento, em que eu já não sabia a quem recorrer; por sua calma em momentos de maior ansiedade e por deixar essa investigação acontecer com naturalidade.

À minha coorientadora, Angela Baalbaki, pelo profissionalismo e dedicação, pelo companheirismo, pela incursão na/pela AD, pela travessia dessa investigação por meio do percurso discursivo entre-línguas, pela leitura sempre atenta e cuidadosa e pelas orientações valiosas ao longo desse trajeto acadêmico.

Às professoras Telma Pereira e Wilma Favorito, pelas sugestões importantes que me deram na qualificação. À Wilma, pelo empréstimo de livros necessários e difíceis de encontrar e pelas palavras de incentivo. À Telma, por me apresentar às pesquisas de políticas linguísticas.

Aos meus companheiros de profissão e de equipe do INES que dividem comigo as angústias, lutas e vitórias do nosso dia a dia. À minha amiga Lívia, pelas conversas, trocas e sugestões.

Às minhas amigas, Alice, Bárbara e Ceres, nosso “quarteto fantástico”, por todo carinho, atenção, conversas, conselhos, risadas e trocas de conhecimento para o crescimento das nossas pesquisas.

Aos meus demais companheiros da pós-graduação em Estudos da Linguagem, pelas trocas, conversas e desabafos nas aulas, corredores e redes sociais.

Aos professores com os quais convivi no mestrado, pelas aulas e indicações de leituras.

Aos meus pais, pelo carinho, amor e amizade em todos os momentos e pelos conselhos e companhia nas horas difíceis.

Ao meu irmão e à minha cunhada, pelas brincadeiras e pelos momentos “pé no chão” essenciais para atravessar as turbulências da viagem.

Ao meu marido, pelo amor, bom humor, atenção, dedicação, cumplicidade nossos de cada dia e, principalmente, nas adversidades do caminho.

Aos meus amigos de longa data, pela compreensão de que nem sempre pude estar com vocês, devido ao mestrado.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

“A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas”.
Manoel de Barros

“ [...] é preciso suportar o que venha a ser pensado,
isto é, é preciso "ousar pensar por si mesmo".
Michel Pêcheux

RESUMO

A presente investigação orientou-se pela seguinte pergunta de pesquisa: O que os alunos surdos do EM do INES, sujeitos entre-línguas, dizem sobre a sua (des)identificação e relação com a Libras e Língua Portuguesa? Para respondê-la, a discussão foi conduzida pelas concepções sobre Políticas Linguísticas de Severo (2013), Cooper (1997) e, principalmente, Calvet (2007); Glotopolítica de Guespin e Marcellesi (1986) e Arnoux (2016, 2011, 2010, 2008, 2000 e 1999); Minorias Linguísticas de Krefeld (2009), Cavalcanti (1999) e, especialmente, Lagares (2011) e Orlandi (2014); Direitos Linguísticos de Loubier (2012), Hamel (2003) e Morello (2012). Para análise do *corpus*, mobilizamos, à luz da Análise do Discurso de tradição francesa: as considerações de Pêcheux (2015, 2014a, 2010 e 2007), Orlandi (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2004, 1996), Payer (2013) e Zoppi-Fontana (1997); as reflexões sobre identidade e aprendizagem de línguas de Orlandi (1998), Revuz (1998) e Serrani-Infanti (1998); além da noção de *corporeidade* de Vianna (2014). Com base nesses autores, pretendemos analisar o funcionamento do discurso dos alunos surdos sobre a (des)identificação com as línguas – Libras e Português – a partir das práticas escolares na relação com os documentos que instituem políticas linguísticas no ensino básico. Desse modo, objetivamos entrecruzar os dizeres dos alunos com os documentos que regem as políticas linguísticas do sistema pedagógico do INES: tanto de alçada federal – lei 10.436/02 e decreto 5.626/05 – quanto produzidos pela própria instituição – o Plano Político Pedagógico (PPP/INES, 2011) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/INES, 2012). A metodologia se constrói por meio de um corpus experimental – entrevistas em Libras com alunos surdos –, sob os preceitos de Daher (1998); Rocha, Daher, Sant’anna (2004) e Manzini (2012). Disponibilizamos as entrevistas em DVD e as traduzimos ao português, à luz das teorias de Caldas (2009) e Pereira e Nakasato (2001). As análises e os resultados foram organizados pela relação do sujeito surdo: (1) com a Libras e o Português, (2) com os professores surdos e ouvintes e (3) com o INES e as escola(s) inclusiva(s). Dentre os gestos simbólicos de significação destacamos o modo de funcionamento do discurso pela relação de espacialidade e temporalidade, por meio dos dêiticos (aqui / lá / fora / dentro / agora / depois / antigamente / hoje em dia), e pela irrupção de ordem corporal (sorriso / expressão leve / rosto torcido / testa franzida). Como resultados, encontramos um sujeito entre-línguas que parece se significar na tensão e na travessia entre Libras e Língua Portuguesa em oposição política entre as duas línguas. Através de regularidades, alianças, deslocamentos e contraposições, os sujeitos surdos dessa investigação se relacionam com essas línguas do seguinte modo: (1) um sujeito surdo que se identifica com a Libras e, conseqüentemente, com um professor surdo e o INES e (des)identifica-se com o Português, o professor ouvinte e a escola inclusiva; (2) um sujeito surdo que se (des)identifica parcialmente com a Libras e com o Português oral e escrito, por isso se (des)identifica com o INES, mas identifica-se com um professor surdo. Por fim, entendemos essa pesquisa como uma marca de ousadia e resistência, em que somos todos idênticos e diferentes, capazes de equívocos e de deslocamentos, esperando novos percursos a serem traçados.

Palavras chave: Análise do Discurso; Glotopolítica; Sujeitos surdos; Línguas; (des)identificação.

RESUMEN

La presente investigación se orientó por la siguiente pregunta de pesquisa: ¿qué dicen alumnos sordos de la Enseñanza Media de INES, sujetos entre-lenguas, sobre su (des)identificación y relación con Lengua Brasileña de Señas (Libras) y Lengua Portuguesa? Para contestar esa pregunta, la discusión fue conducida por las concepciones sobre Políticas Lingüísticas de Severo (2013), Cooper (1997) y, principalmente, Calvet (2007); Glotopolítica de Guespin e Marcellesi (1986) y Arnoux (2016, 2011, 2010, 2008, 2000, 1999); Minorías Lingüísticas de Krefeld (2009), Cavalcanti (1999), especialmente, Lagares (2011) y Orlandi (2014); Derechos Lingüísticos de Loubier (2012), Hamel (2003) y Morello (2012). Para análisis del *corpus*, movilizamos, a la luz de la Análisis del Discurso de tradición francesa: las consideraciones de Pêcheux (2015, 2014a, 2010, 2007), Orlandi (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2004, 1996), Payer (2013) y Zoppi-Fontana (1997); las reflexiones sobre identidad y aprendizaje de lenguas de Orlandi (1998), Revuz (1998) y Serrani-Infanti (1998); además de la noción de *corporeidade* de Vianna (2014). Con base en estos autores, analizamos, a través de entrevistas con estudiantes de la Enseñanza Media de INES, el funcionamiento del discurso de los alumnos sordos sobre la relación con las lenguas – Libras y Portugués – a partir de las prácticas escolares. En virtud de lo que fue mencionado, objetivamos entrecruzar los dichos de los alumnos con los documentos que rigen las políticas lingüísticas del sistema pedagógico de INES: tanto federales – ley 10.436/02 y decreto 5.626/05 – como producidos por la propia institución – el Plano Político Pedagógico (PPP/INES, 2011) y el Plano de Desarrollo Institucional (PDI/INES, 2012). La metodología se construye por intermedio de un corpus experimental – entrevistas en Libras con alumnos sordos –, bajo los preceptos de Daher (1998); Rocha, Daher, Sant’anna (2004) y Manzini (2012). Disponemos las entrevistas en DVD y las traducimos al portugués, a la luz de las teorías de Caldas (2009) e Pereira e Nakasato (2001). Los análisis y los resultados se organizaron por la relación del sujeto sordo: (1) con Libras y Portugués, (2) con los profesores sordos y oyentes y (3) con INES y escuela(s) inclusiva(s). Entre los gestos simbólicos de significación destacamos el modo de funcionamiento del discurso por la relación de espacialidad y temporalidad, por intermedio de los deícticos (aquí / allá / fuera / dentro / ahora / después / antiguamente / hoy en día), y por la irrupción de orden corporal (sonrisa, expresión leve / cara torcida / testa fruncida). Como resultados, encontramos un sujeto entre-lenguas que parece significar en la tensión y en la travesía entre Libras y Lengua Portuguesa en oposición política entre las dos lenguas. A través de regularidades / alianzas / desplazamientos / contraposiciones, los sujetos sordos de esa investigación se relacionan con esas lenguas del siguiente modo: (1) un sujeto sordo que se identifica con Libras y, consecuentemente, con un profesor sordo y el INES y se (des)identifica con Portugués, un profesor oyente y la escuela inclusiva; (2) un sujeto sordo que se (des)identifica parcialmente con Libras y con Portugués oral y escrito, por eso se (des)identifica con INES, pero se identifica con un profesor sordo. Por fin, entendemos esa pesquisa como una marca de osadía y resistencia, en que somos todos idénticos y diferentes, capaces de equívocos y desplazamientos, esperando que nuevos recorridos sean trazados.

Palabras clave: Análisis del Discurso; Glotopolítica; Sujeto sordo, Lenguas, identificación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DE EXPERIÊNCIA E PESQUISA COM ESTUDANTES SURDOS	13
2 INES: HISTORICIDADE SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	17
2.1 RECONHECIMENTO: LIBRAS OU LSB?	23
3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E/OU GLOTOPOLÍTICA	26
3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	26
3.1.1 Interdição e Divergências do Estado	29
3.1.2 Interdição e resistência da língua de sinais	38
3.1.2.1 Escrita das línguas de sinais	39
3.1.2.2 Criação de Glossários	42
3.2 GLOTOPOLÍTICA.....	46
4 SER SURDO NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE MINORIAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS E IDENTIDADE.....	49
4.1 SURDOS: UMA MINORIA LINGUÍSTICA	49
4.2 DIREITO LINGUÍSTICO DO SURDO	54
4.3 IDENTIDADE SURDA: DIFERENÇA OU ALTERIDADE?.....	59
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	65
5.1 DA TEORIA AO CORPUS	65
5.2 ENTREVISTAS: JUSTIFICATIVA E PROCESSO METODOLÓGICO	66
5.3 TRADUÇÃO DAS ENTREVISTAS: GESTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	74
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: “AGORA, É TUDO MISTURADO...”	78
6.1 “AQUI”, “LÁ”, “ANTIGAMENTE”, “HOJE EM DIA...” E SEUS EFEITOS DE SENTIDO	79
6.2 “CONHECER AS PALAVRAS”, “OS DIFERENTES SENTIDOS”... O PORTUGUÊS NA MEMÓRIA E NO AGORA	89
6.3 DE “IGUAL PARA IGUAL” A “FALHAS DE COMUNICAÇÃO”	99
6.4 “A INCLUSÃO É UMA CONFUSÃO”? “AQUI SOMOS TODOS SURDOS, TODOS IGUAIS”?.....	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SURDOS NA TRAVESSIA ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	142
ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS-PILOTO	143
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	146
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MODELO	148
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (TAUI) – MODELO	149
ANEXO E - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PARTICIPANTE	150
ANEXO F – TRADUÇÃO DAS ENTREVISTAS	152

ANEXO G – DVD COM AS ENTREVISTAS EM LIBRAS 188

1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA DE EXPERIÊNCIA E PESQUISA COM ESTUDANTES SURDOS

Por que pesquisar e estudar sobre educação de surdos? Minha história com os surdos começou quando ingressei no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para dar aula de português e literatura na Educação Básica em 2010. Até esse momento nunca havia convivido com surdos, nas minhas esferas sociais anteriores, nem havia refletido sobre o processo de ensino-aprendizagem desse sujeito. A experiência mais próxima que me fez pensar sobre a dita “língua natural” do surdo (QUADROS, 1997), considerada sua L1, a língua brasileira de sinais (Libras), foi por uma amiga de faculdade que sabia Libras e nos contava sobre algumas diferenças estruturais que essa língua tinha se comparada à língua portuguesa. A minha ocupação da época me levava a percorrer caminhos, ensinando espanhol como língua estrangeira (E/LE) para ouvintes. Nunca, naquele momento, poderia supor que, um dia, teria a experiência mais gratificante e desafiadora da minha vida pessoal e profissional, dando aulas de português e literatura para surdos.

Chegando ao Instituto, sentia um misto de alegria e ansiedade, pois tinha muito a aprender em relação à educação de surdos¹ e me deparei com o enorme desafio de ensinar uma língua com a qual muitos dos meus alunos não se identificam por meio de uma segunda língua (L2) que eu não dominava. Com o passar do tempo, fui ganhando mais confiança com a Libras, minha L2, mas muito me preocupava com o modo de ministrar aulas ao surdo de português como L2, na sua modalidade escrita (PL2S²). Meus alunos são, em sua grande maioria, do Ensino Médio (EM) noturno, ou seja, muitos jovens e adultos que enxergam na sua formação uma possibilidade de melhorar suas condições de trabalho e de vida. No meu exercício de profissão, dedico-me a ensiná-los a ler e escrever em português, o que gera uma série de questionamentos que me interessaria pesquisar para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Entretanto, no momento, coloco como pergunta de pesquisa: O que os sujeitos surdos, estudantes do EM do INES, dizem sobre a sua (des)identificação e relação com a Libras e Língua Portuguesa.

1 Todos os servidores que tomaram posse no instituto, em dezembro de 2009, tiveram um curso de capacitação de um mês, para aprender Libras pela manhã, e outro curso, de tarde, voltado para refletir sobre as especificidades do surdo em diferentes esferas sociais.

2 Sigla utilizada pela prof. Ms. Danielle Lins (INES-RJ), em sua dissertação elaborada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em setembro de 2011.

Obtivemos como desdobramento à pergunta de pesquisa a seguinte indagação: no que diz respeito às línguas – Libras e Português –, existe um entrecruzamento entre os dizeres dos alunos e as normas que regem o ensino do INES?

Segundo Oliveira (2015, p. 26), “os direitos linguísticos no Brasil, pela legislação existente, foram alocados dentro dos direitos educacionais, embora na realidade, [...] sejam demandados em todas as situações de vida dos cidadãos, e não apenas no âmbito escolar (e muito menos somente no ensino fundamental)”. Nesse sentido, as políticas linguísticas se referem, por um lado, à regulamentação e implantação de leis, decretos, pareceres, e, por outro lado, ao campo de práticas e representações que tem a língua, enquanto instituição social. No caso das práticas, observa-se como a comunidade aplica essas políticas, seja por movimentos da comunidade nas associações, federações, seja no âmbito social e nas escolas. No trecho supracitado, observamos que o Estado projeta políticas explicitamente no âmbito educacional. Dessa forma, partindo de uma reflexão, por esses estudantes surdos que deveriam ser os protagonistas da educação, sobre a sua retrospectiva escolar, no que diz respeito às línguas – Libras e Português –, existiria um entrecruzamento entre os dizeres do aluno e o institucional, pelas normas que regem o ensino do INES?

A fim de responder à pergunta de pesquisa, exposta anteriormente, designamos o seguinte objetivo geral: analisar o funcionamento do discurso dos dizeres dos alunos surdos sobre a identificação com as línguas – o Português e a Libras – a partir das práticas escolares na relação com os ditos nos documentos que instituem políticas linguísticas no ensino básico.

Os objetivos específicos são:

- a) coletar documentos oficiais e atuais que tratam das políticas linguísticas direcionadas para a educação básica de surdos, no âmbito federal e no INES, tais como a lei nº 10.436/02 (chamada “Lei de Libras”), o Decreto nº 5.626/05 que a regulamenta, o Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (PDI/INES) e o Projeto Político-Pedagógico do CAp/INES³ (PPP/INES);
- b) recortar e observar o que se diz nesses documentos sobre a educação básica, principalmente, no que tange à relação entre Português e Libras nas práticas escolares para os surdos;

³ O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica do instituto (DEBASI), oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos da educação básica: educação infantil e ensinos fundamental e médio. O CAp/INES possui também o Centro Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) e o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-Vestibular. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262>. Acesso em: 03 jun. 2014.

- c) aprofundar a compreensão sobre as políticas linguísticas e o funcionamento do discurso sob o ponto de vista de diversos autores e pesquisadores da área;
- d) compreender, por meio das análises de entrevistas, como os alunos do EM do INES se identifica com as línguas – Português e Libras – nas práticas escolares permeadas pelas políticas linguísticas executadas na escola;

Para compreender essas questões, além desta introdução, apresentamos seis capítulos. No capítulo 2, abordamos o contexto sócio-histórico: em primeiro lugar, do INES, atualmente, sob uma breve apresentação e análise de seus documentos institucionais PPP/INES e PDI/INES; em segundo lugar, das nomenclaturas em torno do INES da Língua Brasileira de Sinais.

Já no capítulo 3, exploramos nosso percurso teórico pelas *Políticas Linguísticas* de Severo (2013) – com sua retrospectiva crítica sobre autores mais representativos da área –; de Cooper (1997) – a partir dos seus marcos descritivos usados para planejar uma língua, no que se refere à função, à forma, à aquisição e à mudança social –; e, principalmente, de Calvet (2007) – quando trata das intervenções *in vitro* e *in vivo* sobre as funções sociais e o planejamento das línguas, trazendo suas reflexões para o campo da Libras. A partir de Calvet (2007), enfocamos seu planejamento de status: com uma leitura crítica da lei 10.436 de 2002 e do decreto 5.626 de 2005; e, também, o planejamento de corpus: com pesquisas sobre a escrita de sinais (focadas no *Sign Writing* e na ELiS), a criação de glossários e possíveis desencadeamentos de uma norma executável. Por fim, ressaltamos a importância, para essa pesquisa, da *Gloto-política*, termo cunhado por Guespin e Marcellesi (1986) e aprofundado por Arnoux (2016, 2011, 2010, 2008, 2000 e 1999). Esta última autora destaca a análise discursiva de arquivos como uma maneira de estudar as intervenções do Estado e da sociedade civil no campo da linguagem e a atribuição das línguas na constituição do imaginário coletivo.

No capítulo 4, debruçamo-nos sobre a questão de ser surdo no Brasil, trazendo, inicialmente, a conceituação de *minorias linguísticas* sob o ponto de vista de Lagares (2011) – noção de bilinguismo unilateral dos falantes minorizados –; Krefeld (2009) – contextualização e implicações político-sociais sobre minorias fora do Brasil –; Cavalcanti (1999) – realce no panorama brasileiro de apagamento das minorias –; e Orlandi (2014) – posição de minorias como vicissitude de identificação, resistência e transformações. Posteriormente, levantamos estudos sobre os *direitos linguísticos* de minorias com Hamel (2003), Loubier (2002) e Morello (2012), para tratar dos surdos e seus direitos linguísticos enquanto pertencentes de uma comunidade linguística. Ao final, tratamos das identidades sob os Estudos Surdos, tendo Perlin (1998) como

uma de seus representantes, em contraposição às contribuições de Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998) sobre o processo de identificação do sujeito pelas línguas através do discurso.

No capítulo 5, enumeramos as etapas da investigação que começa pela escolha do corpus experimental - as entrevistas -. Como embasamento e elaboração, recuperamos os estudos de Manzini (2012) – entrevista semiestruturada –; Daher (1998) – elaboração de roteiro de entrevistas –; Rocha, Daher, Sant’anna (2004) – *entrevista em situação acadêmica* –; além das contribuições teóricas de Payer (2005) – oralidade –; Orlandi (2013) – relação entre escrita e oralidade –; e Vianna (2014) – corporeidade –, de modo que pudemos confrontar escrita e corporeidade. Para tradução das entrevistas, fundamentamo-nos nos estudos de Caldas (2009) – tradução como gesto de interpretação – e Pereira e Nakasato (2001) – escolha metodológica de tradução e transcrição de Libras.

No capítulo 6, efetuamos as análises do *corpus* de pesquisa, de tal forma que demarcamos os dizeres dos alunos sobre a sua relação com as línguas – Português e Libras –, à luz da Análise do Discurso de base francesa de Pêcheux (2015, 2014a, 2010 e 2007) e Orlandi (2014, 2013, 2012, 2009, 2007, 2004), trazendo à tona recortes de documentos que tratam sobre essa relação e identificação das línguas nas práticas escolares da educação básica para surdos.

Por fim, no capítulo 7, construímos nossas considerações finais relacionando os dizeres dos documentos e dos sujeitos surdos, com base nos vários autores supracitados, a fim de trazer uma reflexão e análise sobre a travessia desse sujeito entre-línguas na (des)identificação com as línguas – Libras e Português – entre as práticas escolares e as condições de produção desse percurso.

2 INES: HISTORICIDADE SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, abordamos uma contextualização político-social do INES, tendo como base uma breve apresentação de seus documentos institucionais: o PPP/INES e, principalmente, o PDI/INES.

Para começar, a educação de surdos é um tema polêmico que necessita ainda de muita discussão e pesquisa, a fim de que os alunos surdos tenham uma educação de qualidade que atenda suas necessidades linguísticas, acadêmicas e culturais. Pensando nisso, a pesquisadora Felipe (1997, p.1-2) fez uma compilação de estudos, como Newport & Meier (1985, p. 919), com comprovações de que crianças americanas surdas, filhas de pais surdos, mostram vantagens acadêmicas consistentes em comparação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Por exemplo, os surdos, filhos de pais surdos, alcançam um maior nível de educação formal (Stevenson, 1964), além de ter uma compreensão superior de escrita e leitura da língua inglesa (Stuckless & Birch, 1966; Meadow, 1966, 1968; Vernon & Koh, 1970), maior vocabulário em inglês (Quigley & Frisina, 1961; Vernon & Koh, 1970) e melhores resultados acadêmicos (Meadow, 1966, 1968; Vernon & Koh, 1970). Essas pesquisas demonstraram como a língua de sinais colabora para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua oral-auditiva para leitura e escrita, além de melhorar a auto-estima e a sociabilização.

A lei nº 10.436/02 (chamada “Lei de Libras”) e o Decreto nº 5.626/05 que a regulamenta, ampliaram ainda mais as reflexões sobre a educação de surdos no Brasil. Nas escolas com alunos surdos, em eventos acadêmicos e de pesquisa, professores universitários e da educação básica, surdos e ouvintes, pesquisadores, tradutores-intérpretes da língua de sinais brasileira (TILS/LP), instrutores de Libras debatem sobre que rumos se deseja tomar e como alcançar a tão sonhada qualidade na educação de surdos.

Acreditamos que, diante desse quadro, é importante comparar os dizeres dos alunos do INES sobre a sua identificação com as línguas – Português e Libras – dentro das práticas escolares com o decreto 5.626/05, a lei 10.436/02, o PDI/INES e o PPP/INES. Justificamos trazer o discurso do aluno surdo, pois, por muitas vezes, teve sua voz silenciada no processo de criação, elaboração e execução de leis e projetos político-pedagógicos que visam ao seu próprio atendimento.

Escolhemos o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como palco da pesquisa, porque, além de ser o lugar onde trabalho, reconhecido como um órgão específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) - conforme

Decreto nº 7.690, de 2012, vigente no momento - apresenta uma historicidade simbólica: primeira escola para surdos do Brasil, criada ainda no período imperial.

É essencial, a partir da análise discursiva dos dizeres dos surdos, trazer fragmentos do dizer do institucional, da política educacional e linguística: o PPP/CAP-INES (2011), pois é o documento que rege todas as ações pedagógicas do instituto. Como retomado na própria introdução do impresso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) confere às instituições de ensino o compromisso de criar, desenvolver e executar seu próprio projeto político com a consulta de toda a comunidade escolar ao longo do processo.

Conforme escrito no texto, “o Projeto Pedagógico visa orientar todo o esforço de aperfeiçoamento das ações de formação dos alunos e serve de referência a todos os atores institucionais em relação às possibilidades de construção do perfil intelectual e/ou profissional dos estudantes” (PPP/CAP-INES, 2011, p. 8). Esse documento encontra-se disponível na internet para conhecimento e consulta de qualquer cidadão. Durante as análises, retomaremos seu teor e sua estrutura importante para compor este trabalho (Capítulo 6).

Ademais, cabe-nos discorrer sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (PDI-INES) em vigor desde 2012 até o ano de 2016, no que se refere à educação básica, por alguns motivos. Em primeiro lugar, o INES é uma instituição que tem o seu colégio de aplicação (CAP/INES), assegurado pelo decreto nº 7.690, de 2012, capítulo III, seção II, artigo 35, que dispõe como uma das competências do instituto “promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas”. Compreendemos, portanto, que o INES é um órgão singular na estrutura do MEC que se organiza por secretarias. INES e Instituto Benjamin Constant (IBC) são órgãos da administração direta, diferentemente de todos os outros órgãos subordinados às secretarias. Em segundo lugar, cabe observar como a instituição está construindo, atualmente, a trajetória educacional dos seus alunos, por meio do entrecruzamento do que é dito no documento e do que os próprios alunos dizem sobre a relação das línguas nas práticas escolares. Em terceiro lugar, dentro e fora do INES, percebem-se, ouvem-se, proferem-se e se sinalizam discursos que buscam nomear a instituição como “centro de referência nacional na área da surdez”⁴.

⁴ Nos anos de 1990, o Regimento do INES foi modificado e a natureza do órgão, assim como sua finalidade, é ampliada. Como Centro de Referência Nacional não é somente escola e passa a se comprometer com estudos e pesquisas na área (mais ampla) da surdez. Provavelmente, por conta das políticas públicas de inclusão, o INES muda sua natureza para se manter como órgão no novo cenário nacional de educação.

A designação anterior é, frequentemente, proferida pelos funcionários e pessoas ligadas à educação de surdos, pois há uma memória institucional que funda esses dizeres sobre o INES. Para Pêcheux (2014a, p. 140), “a questão da constituição do sentido se junta à da constituição do sujeito (...) na figura da interpelação”. O seu sentido não está nessa designação isolada, mas sim na relação dos sujeitos com a história, de modo que o papel da ideologia é determinante na constituição tanto do sentido como do sujeito. É a ideologia interpelando o indivíduo em sujeito “de modo que todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’ (*grifo do autor*) ” (PÊCHEUX, p. 144).

Por um lado, o INES conjuga na sua historicidade mais de um século de experiência em atendimento e ensino ao surdo, além de promover a capacitação de surdos e ouvintes que se interessam pelo tema, seja por interesses profissionais ou pessoais, como a convivência familiar. Diante dessa historicidade reguladora do que o sujeito pode e deve dizer, ele se identifica com a imagem do “centro de referência nacional na área da surdez” e a reproduz no seu cotidiano.

Por outro lado, a legitimação dessa designação, vemos marcada por meio do Regimento Interno da instituição, aprovado e reconhecido pelo Ministro de Estado da Educação, em 9 de abril de 2009, “conforme Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007, de referência nacional na área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação, passa a reger-se pelo presente Regimento e pela legislação de ensino”⁵. Posteriormente, esse discurso é retomado e reforçado pelo PDI-INES, na nota explicativa:

No caso do INES, deve ser considerada a singularidade desta Instituição: como órgão do Ministério da Educação; como a primeira e até hoje a mais completa Escola de Surdos do Brasil; como o Centro de Referência Nacional na Área da Surdez; como o campo onde se constituiu, desenvolveu e difundiu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – patrimônio imaterial de nosso País; como a primeira experiência de Educação Superior em contexto bilíngue da América Latina; como patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro (INES, 2012).

Ao observar esse fragmento, destacamos que a designação em debate aparece com as primeiras letras maiúsculas como modo de conceder maior importância a essa função desempenhada pelo INES. Como é uma instituição federal, acaba por exacerbar a própria ação do MEC. Ademais, outras denominações do texto delimitam a instituição a um lugar de força e

⁵ O “centro de referência nacional na área de surdez” era uma missão legalmente instituída pelo Estado, legitimando papel já desempenhado historicamente pelo INES.

poder na educação de surdos: “a primeira e até hoje mais completa Escola de Surdos do Brasil”, a “primeira experiência de Educação Superior em contexto bilíngue da América Latina” e “patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro”.

Em relação ao “campo onde se constituiu, desenvolveu e difundiu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – patrimônio imaterial de nosso País”, salienta-se que Libras enquanto “patrimônio imaterial” delimita uma posição diante de uma memória do dizer, deslizando-a. A Libras enquanto língua constitui o sujeito, interpelado pela ideologia, de que essa é a sua língua natural, pela qual pode desenvolver sua cognição, sua compreensão de mundo e exercer também a sua cidadania, a fim de conquistar seu lugar no mundo. De acordo com o dito no documento, a língua deixa de ser a forma constitutiva do sujeito, passando-a à patrimônio de responsabilidade do INES que a desenvolveu e difundiu como bens, direitos e obrigações da comunidade surda.

Na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, originalmente publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003) e, posteriormente, traduzida pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE, 2006), define-se o conceito de “patrimônio cultural imaterial”:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 17).

De acordo com a convenção, o patrimônio imaterial é cultural, não necessariamente linguístico. Na definição apresentada, assim como no dicionário Houaiss (2009), patrimônio é uma herança familiar, um conjunto de bens naturais e culturais de determinado povo, lugar, região, país etc. Essa descrição restringe a cultura e a língua a uma propriedade de um grupo, de um país, de uma região, de certo modo é uma valorização e um reconhecimento que não obriga o Estado a fazer nada em relação a elas.

Se consideramos, segundo Guimarães (2007, p. 64), as relações imaginárias (ideológicas) institucionais, nomeia-se língua nacional a “língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”. A convenção

traz à tona um efeito de sentido de conservação, de pertencimento a todos, de salvaguarda às línguas e culturas que sofrem ameaça de segregação, porém, se é de todos, ninguém se responsabiliza?

No caso da LIBRAS, considerá-la patrimônio imaterial da nação brasileira não é equivalente a considerá-la língua nacional. É um status inferior, simbólico, de reconhecimento como objeto cultural que “enriquece” a nação. A língua nacional cumpre uma função clara em relação ao estado-nação, de uniformização e igualdade entre os cidadãos. Ela é necessária para criar a “comunidade imaginada” que é a nação e o povo como sujeito político soberano. A língua como patrimônio, não. Por outro lado, os Estados nacionais desde as origens (veja-se a pesquisa sobre as línguas da França, do Abade Gregoire, no período revolucionário) fazem uma valorização retórica da diversidade interna ao mesmo tempo que impõem uma única língua oficial. São os dois lados da mesma política.

A conceituação de língua como patrimônio imaterial e cultural da convenção, portanto, vai de encontro ao que Pêcheux (2014a) defende: os sujeitos produzem sentidos por meio da língua que funciona ideologicamente na relação com a história. Cabe observar igualmente os estudos de Orlandi (2013, p. 13) sobre a língua fluida: “é a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos”. Se a língua significa na relação entre sujeitos no mundo, essa visão de língua do território, do país seria bem restritiva e simplista.

O PDI-INES, ao reafirmar a língua patrimônio imaterial, pode-se ter o efeito de língua como um “bem” legado a outras gerações. Entretanto, do ponto de vista discursivo, os sujeitos, interpelados pela ideologia, posicionam-se, em relação a Libras, em função do seu contexto sócio-histórico, podendo identificar-se com essa língua, no caso do sujeito surdo sinalizante, dando continuidade a ela, mas também (des)identificar-se como o que acontece com os surdos oralizados que tiveram sua construção de identificação com a língua portuguesa oral, em negação ou exclusão completa da Libras. Há igualmente o caso de surdos oralizados que passam a identificar-se com a Libras ou desejam acrescentá-la ao seu repertório linguístico. Além de ter uma relação com a memória discursiva⁶, de modo que o Português seria a língua da nação, enquanto a Libras, a língua interdita.

Ainda sobre o PDI-INES, pode-se dizer que o surgimento desse texto vem a reafirmar a posição de singularidade da instituição, na esfera da educação de surdos, pois, em 2011, a

⁶ A memória discursiva, segundo Orlandi (2012, p. 171), “em análise do discurso, refere(-se) ao saber discursivo, ao fato que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória”.

diretora nacional de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Clarete, anunciou o fechamento, até o fim do presente ano, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em Laranjeiras, e do serviço de ensino fundamental para cegos do Instituto Benjamin Constant, na Urca. O MEC desautorizou tal decisão, conforme foi publicado no jornal O Globo⁷, porém sabemos que o INES continua atendendo os alunos desde a educação infantil ao ensino médio, por causa de uma grande manifestação de estudantes, surdos e profissionais dessas áreas de atuação, realizada em Brasília, movimento que pleiteava, entre outros aspectos, escolas bilíngues para surdos⁸.

Nessa mesma época, em novembro de 2011, veio à tona o decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e normatiza, no artigo 1º, 2º parágrafo, que “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011). A fim de expandir atendimento educacional especializado dos educandos com deficiência, o Poder Público proporcionará base financeira e técnica aos sistemas públicos de ensino nas esferas estadual, municipal e federal e às “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011), desde que estimulem a dupla matrícula dos estudantes, ou seja, tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento⁹ educacional especializado (AEE).

O estímulo financeiro se dará, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a cada estudante com deficiência matriculado nas instituições supracitadas (BRASIL, 2011), pois entende-se que a educação especial deve estimular a integração do aluno com deficiência no horário regular das escolas, somado ao atendimento via AEE. Conforme o decreto 7.611, de novembro de 2011, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade, só calcularão as matrículas dos alunos de até 3 anos para ter direito ao FUNDEB. Ademais, serão consideradas as matrículas na rede

⁷ VICTOR, Duilo. MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 30 mar. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604>>. Acesso em: 20 de ago 2015.

⁸ Conforme publicado por Agência Senado, sob o título “Surdos querem escolas bilíngues com linguagem brasileira de sinais”, em <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/19/surdos-querem-escolas-bilinguas-com-codigo-de-libras>>. Acesso em: 05 de mar 2016. Ou, Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615), com o título: “Escolas bilíngues para surdos”.

⁹ Essa designação remete ao discurso da deficiência e ao discurso médico em relação aos surdos.

regular de ensino, em classes comuns (só ouvintes) ou em classes especiais (só surdos) de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (que atendem surdos de forma complementar ao horário normal da escola).

No caso do INES, a escola segue as normas defendidas no decreto 5.626/2005 e não se enquadra em nenhum dos casos de distribuição do FUNDEB, pois esse fundo visa a atender escolas da rede municipal e estadual. Além disso, não oferece educação especial, nem classes comuns, nem especiais, mas sim uma educação regular para surdos.

Em relação à educação regular, observamos uma situação trazida por Lopes (2006, p. 28): “Nas narrativas de alunos surdos, inclusive daqueles que iam até (...) a escola de surdos, sem dúvida, é o lugar desejado por eles para aprender, porém tal escola parece não estar atendendo às necessidades surdas advindas das exigências sociais, acadêmicas e de mercado atuais”. É importante ressaltar que essa escola retratada não é o INES, porém essa constatação vem acompanhada de uma reflexão importante para a educação de surdos.

Antes de discutirmos qual é a melhor escola para os surdos estarem, temos que pensar como a escola é vista, o que ela deseja fazer, como o currículo é articulado, quais são as verdades produzidas sobre aqueles que nela se encontram e que discursos e representações sobre a surdez estão sendo articulados e produzidos nesse espaço (LOPES, 2006, p. 43-44).

Independente de uma escola de surdos ou de uma escola de ouvintes, a autora nos leva a ponderar sobre o ensino, a aprendizagem e sobre o que se espera dos alunos surdos na escola. Compete a qualquer colégio, inclusive ao INES, desempenhar seu papel pedagógico como escola regular para surdos, a partir de suas experiências, propiciando-lhes um ambiente linguístico favorável para o seu desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social, de modo que conduza os seus aprendizes a caminhos desafiantes, a partir de suas experiências.

2.1 RECONHECIMENTO: LIBRAS OU LSB?

Não há como falar de políticas linguísticas para surdos sem falar de Libras, portanto cabe um esclarecimento sobre a escolha da sigla, a partir de um levantamento histórico sobre as nomenclaturas possíveis dessa língua.

De acordo com Marinho (2014, p. 38), a língua de sinais dos surdos brasileiros começou a ser nomeada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB)¹⁰, desde os

¹⁰ Essa sigla só faz sentido quando posta em oposição a outra: LSKB – Língua de Sinais Urubu-Kaapor. As duas línguas estão em relação. Libras seria do ponto de vista discursivo, “sobredeterminada por uma formação social urbana” (ORLANDI, 2004)

primeiros estudos realizados em 1979, pela linguista Lucinda Ferreira Brito. Segundo Brito (2010), a Língua Brasileira de Sinais padrão é mencionada como LIBRAS. Essa designação foi instituída em uma reunião na Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis) por representantes da comunidade de surdos, em outubro de 1993. “Embora o nome LIBRAS não siga os padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visuais, achamos por bem respeitar os anseios dos surdos brasileiros em propagar este nome para sua língua nativa” (BRITO, 2010). Desde esse momento, a nomeação é legal e tem sido reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WDF), pelo MEC e por educadores e por parte dos cientistas do campo.

Em abril de 2002, a lei 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a entende como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Dá-se à Libras, por conseguinte, status legal em âmbito nacional. Por um lado, ao sujeito se reconhece o direito de ser sujeito nessa língua e de produzir sentidos, ou seja, tornar brasileira a língua de sinais (WITCHES e LOPES, 2015) dá ao surdo possibilidade de ser brasileiro não só porque nasceu no país, mas também porque sinaliza uma língua brasileira. Por outro lado, Witches e Lopes (2015) afirmam que tornar brasileira a língua de sinais também faz parte do controle do Estado em relação ao que devem fazer os sujeitos, ora pela formação de professores, ora pelas políticas de inclusão, subjugando o surdo.

Em dezembro de 2005, a fim de regulamentar a lei 10.436, o decreto 5.626 considera a “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Nesse trecho, compreendemos uma posição deslocada em relação à memória discursiva¹¹, (des)identificando-se com o discurso da lei 10.436, pois a Libras não é mais apresentada como tão somente um sistema linguístico, que funciona como um meio de comunicação e transmissão de ideias, mas passa a ser a língua pela qual o sujeito expressa sua própria cultura e identidade. Por outro lado, quando se diz “por ter perda auditiva”, algo ressoa, permanece a imagem construída para o surdo como o sujeito sensorialmente privado e atrelado a uma falta sensorial.

¹¹ Em análise do discurso, a memória refere ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim uma posição, entre outras, em relação a uma memória (ORLANDI, 2012, p. 171).

Paralelamente, Marinho (2014, p. 38) afirma que, na primeira década de 2000, despontam, novamente, publicações com o nome de Língua de Sinais Brasileira (LSB), modificação justificada, já que é “utilizada internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 46).

Em meio ao panorama histórico, escolhemos, portanto, para a presente pesquisa a denominação Libras por dois motivos: ser a designação instituída por lei e, principalmente, ter sido escolhida pela comunidade surda brasileira, representada pela Feneis, à época.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E/OU GLOTOPOLÍTICA

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama das bases teóricas elencadas para esta investigação. Para começar, articulamos dois eixos para discussão: a Política Linguística e o Planejamento Linguístico, com enfoque nos planejamentos de status e corpus da Libras; posteriormente, apresentamos a perspectiva da Glotopolítica que trará contribuições e elos essenciais para a constituição dessa pesquisa.

3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

O surgimento do campo de estudo das Políticas Linguísticas tanto na Europa como nos Estados Unidos (EUA) se deu com o advento da Sociolinguística. Constituíram-se como uma disciplina, a partir da segunda metade do século XX, e se consolidaram nos finais da década de 50 e nos anos 60. A *Política Linguística* e o *Planejamento Linguístico* se relacionam por áreas de pesquisa e interesse.

Apesar de não haver uma divisão consensual, para Severo (2013), a primeira área tem se voltado para uma prática de caráter estatal-linguístico, enfocando o trabalho sobre a “oficialização de línguas, a escolha de alfabeto e um código para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo)” (p. 451). Já a segunda dá destaque à realização das decisões sobre a língua através de “estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos” (COOPER, 1989 *apud* SEVERO, 2013, p. 452). Para Cooper (1989), planejamento é a aplicação de decisões políticas que dizem respeito ao status, ao corpus, e à aquisição.

Notamos que o conceito de *política linguística* é complexo. Para o pesquisador Noss (1971 *apud* COOPER, 1997), a intervenção da política linguística se dá em três eixos: oficial – vinculada às decisões sobre a oficialidade das línguas; educacional – refere-se ao ensino das línguas; e o geral – ligado às línguas da comunicação, dos negócios e das relações entre estrangeiros. Em contrapartida, Spolsky (2004 *apud* COOPER, 1997) apresenta a *política linguística* como uma vinculação entre as políticas e as práticas locais, mostrando que seus elementos formadores são: 1) a gestão de línguas com uma política explícita e oficial para o uso das línguas – no caso da Libras, há o decreto 5.626 e o relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Português (BRASIL/MEC/SECADI¹², 2014); 2) as crenças e ideologias

¹² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

linguísticas em relação aos usos linguísticos; 3) as práticas linguísticas que têm a ver com os padrões interacionais, por exemplo, muitos surdos brasileiros usam o sinal de “Feliz Natal”, relacionado ao Papai Noel, porém grupos evangélicos criaram um sinal diferente, referindo-se ao nascimento de Jesus¹³. Esse autor se inspira nas concepções de Guespin e Marcellesi (1986) sobre a glotopolítica e que serão definidas no subcapítulo 3.2. Desse modo, por um lado, dá-se ênfase às relações de poder verticais, do Estado para a população, e, de outro lado, sobressaem as relações horizontais entre os sujeitos que estão inscritos nessa língua pela história.

Para Cooper (1997), uma *política linguística* determina decisões quanto ao uso das línguas em um país ou comunidade linguística, o *planejamento linguístico*, portanto, busca implementar a política linguística traçada. Diante das formas diferentes de delimitar *planejamento linguístico*, o autor recolheu doze definições de vários autores para, enfim, apresentar sua conclusão: “O *planejamento linguístico (grifo nosso)* compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos” (COOPER, 1997, p. 10). De certo modo, sua definição estabeleceu os marcos descritivos para planejar uma língua tais como a função, a forma, a aquisição e a mudança social.

O primeiro marco descritivo se refere às funções da língua: *oficial; municipal* – quando ela se torna oficial apenas em uma cidade e não no território nacional –; *comunicação comunitária* – embora não seja oficial, cumpre funções comunicativas essenciais entre comunidades de línguas diferentes –; *internacional* – exerce seu papel para relações diplomáticas, turísticas e comerciais –; *capital* – se a comunicação, para exercer o poder político, o prestígio social e a atividade econômica, concentra-se na capital; *grupal* – símbolo de pertencimento a uma comunidade e meio básico de comunicação entre membros de um grupo cultural ou étnico –; *educacional* – língua como meio de instrução nos sistemas escolares em nível regional ou nacional –; *disciplinar* – como matéria no ensino médio e superior –; *religiosa* – uso linguístico para exortação, conversão e instrução religiosa – e *literária*. A respeito dos surdos, a Libras tem “certo reconhecimento oficial”, limitado, no Brasil, como língua brasileira. A língua cumpre a função de *comunicação comunitária*, porque os locutores, surdos, adequam o uso da língua e suas funções aos diferentes interlocutores e às variadas situações comunicativas, seja uma conversa informal, seja uma entrevista de trabalho. Além disso, não deixa de ser *grupal*, porque o surdo usuário de Libras, que aceita sua identidade surda e convive com outros surdos, sente-se

¹³ O uso do sinal para “Feliz Natal” pode ser visto no vídeo, disponível em: <<https://www.facebook.com/valdo.nobrega.3/videos/vb.100005725902478/445537955647064/?type=2&theater>>. Acesso em 27 dez 2016.

pertencente à comunidade surda e essa língua se torna o meio básico de comunicação e significação do mundo dentro desse grupo cultural. Em contrapartida, o surdo que não aceita sua identidade surda desde o princípio pode sofrer entraves e preconceitos da comunidade. Por fim, os surdos também se enquadram nas funções *religiosa* – com a presença de tradutores-intérpretes de Libras nas igrejas católicas e cultos evangélicos – e *literária* – na tradução de obras literárias, por exemplo.

O segundo marco, o da forma, inclui atividades linguísticas como a criação de novas palavras, mudanças na ortografia e a adoção de um novo sistema de escrita, isto é, seleciona estruturas que beneficiem determinada função a cumprir, tais quais mudanças na *representação gráfica* (criação e desenvolvimento de um sistema de escrita), a *normatização* (escolha de uma norma dentre os dialetos regionais e sociais) e a *modernização* (criação de vocabulário para as necessidades originárias das sociedades modernas). Esta parte será detalhada no tópico 3.1.2.

No caso do planejamento pela aquisição de língua, as ações estão voltadas para promover a aprendizagem de uma língua, seja por revitalização ou manutenção, seja como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE), podendo ser, muitas vezes, estimulada e ensinada nas escolas como é o caso dos surdos com a disseminação das línguas de sinais em diversas leis, decretos e documentos promulgados nas últimas décadas (NEVES, 2015, p. 104).

Levando isso em consideração, podemos citar documentos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994 e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, ambos da UNESCO. O primeiro concebe que a língua de sinais deve ser a língua de comunicação entre os surdos e garantido seu ensino. Pela especificidade da língua, de preferência, deve ser ensinada em escolas ou salas especiais. O segundo salienta que a comunidade linguística deve decidir como será a presença da língua no país como, por exemplo, ser objeto de estudo em todos os níveis de educação. Em relação aos documentos legais brasileiros, enfocamos o decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a lei 10.436 de 2002, conhecida como lei de Libras. Nesse decreto, desdobram-se ações de promoção da Libras no país e se determina a educação bilíngue para surdos, a partir das seguintes medidas: a obrigatoriedade do ensino de Libras em todas as licenciaturas e no curso de fonoaudiologia; a criação dos cursos de formação de professores de Libras; professores de Português como segunda língua para surdos e formação de tradutores e intérpretes de Libras; além da garantia de que órgãos públicos promoverão acesso às informações em Libras para os surdos.

Em relação à mudança social, alguns fatores, segundo Cooper (1997), colaboram para a mesma: o meio físico, a população, o descobrimento e a invenção, a difusão cultural, a representação linguística e a adoção de decisões. De qualquer forma, todo planejamento linguístico

não se passa fora do contexto social nem da história que o origina. Ainda que atenda, frequentemente, aos interesses das elites, também servem às massas para fins de identidade, dignidade, autoestima, pertencimento a um grupo e integração social, caso da comunidade surda.

O autor pioneiro que desenvolveu o conceito de *planejamento linguístico* foi Haugen (1966) que passou a trabalhar com as noções de *status* e *corpus*, diferenciando a forma da língua (planificação linguística) da função linguística (cultura da língua como, por exemplo, oficial, nacional, escolar etc.). Dessa forma, *política linguística* passou a ser delimitada como as grandes escolhas referentes às relações entre as línguas e determinadas sociedades, enquanto a planificação linguística é a política linguística colocada em prática, simbolizando uma ação de autoridade (SAVEDRA; LAGARES, 2013).

Calvet (2007) embasado em Haugen (1966) trouxe grandes contribuições ao observar o contato entre comunidades linguísticas diferentes. No campo do *planejamento linguístico*, quando uma ação planejada sobre a língua não é satisfatória, busca-se uma segunda situação que se deseja alcançar, por isso se observam determinadas funções sociais como a escrita, o léxico, a padronização, a neologia e a “prática social, em resposta às necessidades sociais, que desempenhou o papel motor” (CALVET, 2007, p. 68). As intervenções, surgidas por meio da interação entre as comunidades linguísticas, caracterizam-se por ser “*in vivo*”, resultado das práticas sociais, e “*in vitro*”, relativo ao poder do Estado e dos pesquisadores, sem levar em conta os anseios e necessidades das comunidades em questão. Essa dicotomia constitui, portanto, as bases para o planejamento linguístico, em análise ao longo dos próximos itens (3.1.1; 3.1.2; 3.1.2.1, 3.1.2.2). No subcapítulo 3.1.1, discute-se o planejamento de status ou intervenção *in vitro* da Libras e suas consequências para a comunidade surda na educação básica. No 3.1.2, problematiza-se o planejamento de corpus ou intervenção *in vivo* da Libras com destaque para o desenvolvimento e consolidação de escrita de sinais (3.1.2.1) e criação de glossários (3.1.2.2).

3.1.1 Interdição e Divergências do Estado

As ideias de política linguística e planificação linguística não são recentes. Os primeiros conceitos e trabalhos a respeito surgiram já na segunda metade do século XX, a partir dos anos 50 e, consolidou-se na década de 60.

Calvet (2007) trouxe colaborações fundamentais para a área e ressaltamos algumas delas. Ele observou as intervenções ocorridas nas funções sociais que as línguas têm e as classificou em dois tipos, de acordo com a direção que tomava a planificação. “*In vitro*” – quando partem do poder e são impostas – e “*in vivo*” – surgem dos próprios grupos de usuários da

língua –. No caso da minoria linguística de surdos no Brasil, a primeira intervenção procede das práticas sociais como, por exemplo, a mobilização de surdos para reconhecimento de sua língua e as diferenças de sinais, variações, para designar um objeto. O vocábulo “limão”, por exemplo, apresenta quatro sinais distintos a depender do estado brasileiro (CAPOVILLA, RA-PHAEL E MAURÍCIO, 2012). A segunda leva em consideração a opinião e estudos de pesquisadores, linguistas, mas, principalmente, de quem detém o poder, o Estado, conforme tratado a seguir.

É importante observar, no entanto, que as ações do Estado podem e com frequência são diversas (e até contraditórias), por isso grupos, associações, especialistas de diversas tendências, militantes participam delas em diferentes medidas. Os surdos, por exemplo, são muitas vezes representados pelo FENEIS. Isto é, a ação do Estado não é monolítica, porque o poder também não é. De acordo com Severo (2013, p. 459) “o poder não se restringe ao poder soberano (jurídico ou Estado) central, mas opera nas extremidades, nas ramificações, em instituições e práticas locais e regionais”.

Em relação à comunidade surda no Brasil, a Libras já sofreu uma intervenção política, no caso, um *planejamento de status* ou uma intervenção “*in vitro*” (CALVET, 2007, p 29, 68), que diz respeito à intervenção sobre o reconhecimento e a função social da língua:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, Língua Brasileira de Sinais – Libras (...), em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (...)

A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, Lei 10.436/02, art. 1º)

A descrição da Libras parte da linguística estrutural: “um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002). Segundo Baalbaki e Rodrigues (2011), quando se diz sistema de transmissão de ideias e fatos, a língua tem um objetivo determinado, um meio objetivo de comunicação e expressão. De acordo com as autoras, ao nomear a Libras *meio legal de comunicação e expressão*, dá-se o silenciamento da oficialização da Libras, enquanto língua de minoria. Cabe observar que a negação do reconhecimento oficial vem num enunciado que afirma a noção “científica” de língua da linguística estrutural para a LIBRAS (sistema linguístico, estrutura gramatical própria), ou seja, a língua da linguística não é a mesma língua enquanto instituição social, objeto político, etc. Além disso, o termo *meio* parece fazer referência a recurso, emprego, fim, atividade que possibilita a comunicação, negando-lhe “a amplitude conceitual do que se designa como ‘língua’, facultando sua

redução a um código e, por conseguinte, promovendo o apagamento da sua historicidade” (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 143).

Essa historicidade é marcada pelo conflito e pela interdição oficializada. De acordo com Favorito e Silva (2009), em meados do século XVIII e na primeira metade do século XIX, as línguas de sinais predominavam na educação de surdos, estes adquiriam direitos e cidadania, escolas de surdos surgiam e a formação de professores surdos era estimulada. Entretanto, durante séculos anteriores, os surdos eram considerados anormais. No século XIV, entendia-se que, para saírem dessa anormalidade, deveriam ser “oralizados” (não era o termo usado à época). Diante dessa memória discursiva, no final do século XIX, prevaleceu uma visão clínica-antropológica de surdos deficientes e anormais, aos quais se deve “medicalizar”, por isso surgiu a concepção oralista, advogada por pesquisadores alemães, defensora de que os alunos surdos deveriam oralizar para incluir-se na sociedade, e as línguas de sinais eram reprimidas nas escolas. Esse fato se legitimou com o Congresso de Milão de 1880, pois proibiram-se as línguas de sinais na educação de surdos.

Paralelamente, o contexto dessa época foi profundamente marcado pela consolidação dos estados nacionais democráticos, isto é, surge a representação da nação burguesa, a partir de uma identidade nacional e de uma língua única, portanto as línguas diferentes da oficial eram tratadas como ameaças à unidade do país. Em relação aos surdos, a oralização ia ao encontro da valorização da língua majoritária ou oficial.

Apenas desde a segunda metade do século XX, com o fracasso do oralismo para educação de surdos, estimulou-se o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a língua de sinais, incentivadas por pesquisas realizadas pelo linguista William C. Stokoe. Depois disso, muitos pesquisadores e educadores da área da surdez buscam a educação bilíngue para surdos. No Brasil, a partir de 1980, surgem as primeiras pesquisas sobre a Libras.

Atualmente, embora haja avanços, os efeitos de sentido ainda marcam “essa historicidade de interdição, luta e, principalmente, muita resistência” (BAALBAKI; RODRIGUES, 2011, p. 143). Por um lado, a Libras é dita como um meio legal de comunicação e expressão próprio das comunidades de pessoas surdas do Brasil. A consequência é que os sistemas de ensino públicos devem incluir a Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Magistério e Fonoaudiologia, além de garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão dessa língua. Reconhece-se a Libras como língua própria dos surdos brasileiros. Essa lei muda ainda o papel da língua portuguesa no ensino para os surdos, já que não se torna mais obrigatório ensinar ao surdo a oralização na escola, para que aconteça a comunicação com os ouvintes. Para muitos surdos, essa decisão é uma vitória, visto que, pelo menos, eles têm a chance de optar

por Libras ou oralização, ou ainda, pelos dois. Além disso, eles adquiriram o direito de poder aprender a língua portuguesa como segunda língua, cujas modalidades privilegiadas devem ser a leitura e a escrita.

Por outro lado, ainda que a Libras seja valorizada, quando se diz na lei que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), as duas línguas devem coexistir em modalidades diferentes. Mais do que isso, ao comparar com o artigo primeiro do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão, observamos um paradoxo como se a Libras fosse uma língua incompleta, necessitando, portanto, do Português para torná-la fundamental (DALLAN, 2013). Desse modo, há uma tensão entre dois efeitos de reconhecimento: a língua majoritária, dominante, não pode ser substituída nem equiparada à língua minoritária, portanto constatamos que a primeira detém um poder que a segunda não possui. Ao afirmar que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, reverbera uma memória discursiva de outros reconhecimentos subsidiários de línguas minoritárias. Sempre é necessário fazer a ressalva sobre o lugar privilegiado da língua nacional, que não pode nem deve perder espaço.

A fim de regulamentar a lei 10.436/02¹⁴, o Decreto 5.626/05 assevera sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Julgamos essencial, para começar, esclarecer o termo “pessoa surda ou com deficiência auditiva” (que aparece reiteradas vezes ao longo do documento) e, depois, examinar cada um dos temas desse decreto com cuidado, por isso, salientamos os capítulos II, III e V sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras, do instrutor

¹⁴ Terminada a análise da lei 10.436 de 2002, destacamos o art. 18 da Lei 10.098/00: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”. Cabe salientar que, por ser anterior à lei 10.436, chama-se linguagem de sinais e não língua de sinais. A formação de intérpretes deve ser realizada para facilitar a comunicação da pessoa portadora de deficiência sensorial, ou seja, o portador de deficiência ainda parece remeter àquela visão clínica-antropológica do surdo enquanto deficiente, anormal a quem se deve auxiliar na comunicação. Nesse caso, não se vê o surdo como uma minoria linguística, utente de uma língua visual-motora, diferente do português. Além disso, equipara-se a Libras a um código de escrita-leitura como o Braile.

e do tradutor-intérprete. Em seguida, a partir dos capítulos IV e VI, exploramos a promoção de acesso e garantia de educação às pessoas surdas.

No artigo 2, designa-se pessoa surda: “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Embora o texto realce que o surdo interage com o mundo por meio do visual e se admita que tem uma cultura própria por meio da língua, todo esse argumento se vê diminuído com o destaque para a “perda auditiva”. Dessa forma, o sujeito, com uma língua visual e cultural próprias, é encarado no embate com uma condição médica, a da deficiência auditiva, constatada no parágrafo único a seguir: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total [...]” (BRASIL, 2005), revelando a referência ao surdo sob uma visão biológica. Essa ambígua representação dos surdos que rodeia os documentos sobre a educação de surdos, a autora Sueli Fernandes diz que oscila como um “pêndulo discursivo” (FERNANDES, 2014, p. 62):

que ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional.

Segundo Fernandes (2014), quando se desvia o foco do fortalecimento da Libras como língua de cultura da comunidade surda, valoriza-se a educação inclusiva¹⁵ em detrimento da escola bilíngue para surdos como um espaço essencial para o aprendizado.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, a partir da data da publicação desse decreto, as instituições teriam até 10 anos para colocar tudo em prática. No capítulo II, artigo 3, a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia, fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional. Além disso, segundo o artigo 13, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia e de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Essa ação é uma conquista para o re-

¹⁵ Conforme será demonstrado ao longo deste estudo, muitas vezes, as escolas ditas inclusivas não oferecem uma real integração dos surdos no ambiente escolar. Entretanto, tendo em vista ser a nomenclatura dominante nos documentos legais e nas entrevistas, optamos por mantê-la desta forma.

conhecimento da Libras como L1 do surdo, além de se colocar a necessidade de pensar o Português como L2 na sua modalidade de leitura e escrita. No entanto, não se sabe muito bem como essas disciplinas vêm sendo oferecidas e de que modo se sensibiliza os licenciandos para as reais necessidades dos surdos.

Quanto à formação do professor de Libras, no capítulo III, atentamos para um avanço, porque se institucionaliza, conforme o artigo 4, a criação dos cursos superiores de Pedagogia Bilíngue e de Letras-Libras e, no último, os surdos têm prioridade de ingresso para atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. A Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas devem ser ofertadas na escola, desde a educação infantil. Devem-se prover as escolas com professores de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. A fim de ensinar Libras nas séries iniciais e nos anos iniciais do ensino fundamental, admite-se como formação mínima o curso médio na modalidade normal, com formação bilíngue.

A partir dessa decisão, no artigo 7, constatamos que, para aquele momento e por dez anos, não haveria um número suficiente de profissionais capacitados para atuar em cursos de ensino superior, portanto, legisla-se sobre a atuação do instrutor de Libras que pode atuar enquanto professor de Libras na ausência de profissionais graduados e licenciados:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Nesse caso, os profissionais citados como professores e instrutores de Libras, além dos professores ouvintes bilíngües devem ter, no mínimo, formação de nível médio e cursos de

proficiência em Libras, organizados e convalidados por instituições da sociedade civil representativa da comunidade surda e por instituições de ensino superior ou por secretarias de educação. Segundo a lei, as pessoas surdas têm prioridade em ministrar cursos de Libras e devem passar por um exame de proficiência em Libras – Pró-Libras –, promovido pelo MEC, certificando-lhes de sua fluência na língua. Além disso, para ser professor de Libras, deve passar pela graduação ou pós-graduação.

Sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, no capítulo V, artigos 17 e 18 do decreto, garante-se a formação e atuação do intérprete de Libras. Para alcançar esse objetivo, deve-se promover curso superior de tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Em relação ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, no capítulo IV, artigo 14, responsabilizam-se, obrigatoriamente, as instituições federais de ensino pelo acesso “à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 5.626/05, Art. 14).

Além dos dispositivos legais de legitimação da Libras e da Língua Portuguesa como L2, observamos que muitos pesquisadores e professores têm se preocupado em refletir atividades e conteúdos curriculares adequados aos surdos, haja vista a profusão de artigos científicos, publicados na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre a temática do ensino de língua portuguesa para surdos, além de livros sobre o assunto¹⁶ nas últimas três décadas. Contudo, quando se retomam os principais processos seletivos de vestibular do país, as provas não atendem completamente as necessidades dos surdos. De acordo com o regulamento do Exame Nacional de Educação (ENEM), os surdos têm direito a auxílio de um tradutor-intérprete e a solicitar mais tempo para fazer as provas, além da garantia de que suas redações serão corrigidas segundo os critérios diferenciados de avaliação, porém candidatos¹⁷ declaram que sentem muita dificuldade na prova, porque, dentre outros fatores, os tradutores-intérpretes só traduzem algumas palavras

¹⁶ Fizemos um levantamento, na Capes, de 22 artigos publicados sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. Alguns desses artigos (6) também constavam na SciELO, com 19 textos. O total seria de 35 artigos, aproximadamente. Ademais, existe uma série de livros, sobre o assunto, elaborados e organizados por autores como, por exemplo, Slomski (2010); Leal (2016); Ribeiro e Silva (2015); Lodi, Harrison e Campos (2015); Fernandes (2010); Lodi, Mélo e Fernandes (2015).

¹⁷ Ver as seguintes notícias: G1, disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/11/nao-entendi-nada-afirma-estudante-surda-que-prestou-prova-do-enem.html>>. Agência Brasil, <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-11/estudantes-surdos-tem-dificuldade-para-se-preparar-para-o-enem>>. Acesso em: 07 dez 2016.

e termos sem o contexto. Inclusive, conforme noticiado na Gazeta do Povo (2015)¹⁸, a justiça de Curitiba já determinou que a prova fosse integralmente traduzida para Libras no ano de sua publicação, o que acabou não acontecendo.

No capítulo VI, sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o artigo 23 procura contemplar também os surdos em instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização. Em relação à logística, também deve promover o ensino e uso de Libras para a comunidade escolar, impulsionar os recursos necessários para o ensino das pessoas surdas, além de repensar o processo de ensino-aprendizagem e realizar critérios de avaliação diferenciados.

Cabe ressaltar que o decreto supracitado parece indicar a solução para o acesso de toda a população brasileira surda à educação, porém, na prática, o não cumprimento de uma série de requisitos determinados nas próprias políticas e dispositivos legais mantém estes alunos em regime de exclusão e traz frustrações aos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os objetivos deste processo não são atingidos (MACIEL, 2000). Além disso, a maioria dos professores que recebe surdos em salas regulares não teve acesso à formação em relação ao assunto e não sabe que é necessário considerar as especificidades linguísticas dos alunos.

Por fim, nos capítulos VII e VIII, sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras. No que diz respeito à difusão da Libras, designa-se que as instituições devem promover a capacitação de seus profissionais para o atendimento do público surdo e, também, garantir o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Por não ser foco da investigação, a garantia do direito à saúde não será contemplada na análise. No entanto, cabe salientar que um decreto criado para regulamentar a Lei de Libras, uma língua visual pela qual o sujeito surdo manifesta a sua cultura, não precisaria incluir um capítulo que assegura direito a próteses ou aparelhos auditivos, além de acompanhamento médico e fonoaudiológico, como se necessitasse ser medicalizado (DALLAN, 2013). No que diz respeito à surdez, é importante observar que há diferentes matrizes na produção de sentido sobre a surdez: a de *deficiência*, que precisa ser diagnosticada, tratada, estimulada, e a da *diferença*, do ponto de vista da minoria linguística. No caso do decreto, no artigo 25, sobressai o sentido da *deficiência*. Essa discussão é nuclear nos estudos sobre a surdez, porque há uma tensão e disputa na representação dos surdos evidenciada

¹⁸ Ver a notícia disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/justica-determina-traducao-integral-do-enem-em-libras-48x4qcb3rip0vo9u4kq2k25ul>>. Acesso em 07 dez 2016.

desde que Skliar (1998) publicou um estudo sobre a necessidade de abandonar a concepção do surdo enquanto deficiente e considerá-lo um ser linguisticamente diferente.

Partindo para a garantia do direito à educação das pessoas surdas, no capítulo VI, artigo 22 (2005), assegura-se a criação de salas e de escolas bilíngues para surdos, desde que aprovados por alunos e pais, bem como a promoção do arcabouço teórico e os recursos necessários para a atualização dos profissionais que lidam diariamente com pessoas surdas. Além disso, defende-se, em escolas regulares, a escolarização, em um turno diferenciado, com direito a atendimento educacional. Mais tarde, depois de mobilização dos surdos, inclusive, representados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13.005 de junho de 2014, na sua meta 4 – incluiu a escola especial e a escola bilíngue para surdos na sua redação¹⁹. Vejamos o trecho a seguir:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014)

Cabe observar que esse texto, embora garanta a educação bilíngue para surdos – onde a Libras é a L1 e o Português, a L2, na sua modalidade escrita –, coloca a Libras, uma língua notoriamente reconhecida, no mesmo status de um código (uma linguagem, enquanto atividade concreta exercida pelos sujeitos faltantes) como o sistema Braille de escrita-leitura para cegos e surdos-cegos. Ao equipará-la a um código, retomamos um efeito de sentido que busca silenciar a língua da comunidade surda e que recupera uma historicidade de surdo deficiente, solicitante de classes bilíngues inclusivas necessárias para conseguir sua cidadania.

Dentre as várias conquistas da/pela comunidade surda, garantiu-se o direito ao estudo em escolas bilíngues e inclusivas, porém há alguns problemas. Em 10 anos, ainda não há profissionais suficientes para promover o ensino e uso da Libras nem permitir a comunicação e informação de surdos. As escolas apresentam muita dificuldade com o atendimento de surdos, pelo não conhecimento desse público, pela falta de recursos didáticos e intérpretes capacitados.

¹⁹ O artigo de Campello e Rezende (2014), “Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro”, traz a trajetória histórica do Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, ao longo dos últimos anos. Ademais, destaca a mobilização para a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE. Texto publicado em Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

Para fazer valer o seu direito de ter uma educação de qualidade, a comunidade surda luta fortemente por escolas bilíngues, onde a Libras seja a língua de instrução e o Português, a L2 na sua modalidade escrita. Ademais, atualmente, ainda que não seja o foco dessa pesquisa, quantos surdos não têm acesso à cultura e informação pelo obstáculo linguístico em muitos museus, bancos e na mídia?

3.1.2 Interdição e resistência da língua de sinais

Depois de problematizar o planejamento de status da Libras, passamos ao *planejamento de corpus* ou ação sobre a língua (o corpus). Calvet (2007, p. 29) diz que se esse planejamento se relaciona às intervenções na forma da língua: criação e fixação de uma escrita, padronização de uma língua, enriquecimento de léxico e terminologias etc., ou seja, trata-se de conferir a especialistas a tarefa de codificar essa língua e operacionalizar sua escolha que passa a ser usada em diferentes níveis pelo estado: no ensino, na comunicação etc. Com isso, serão retomadas algumas das pesquisas desenvolvidas no país, a fim de que a Libras alcançasse as funções sociais necessárias para a sua “oficialização”. Em relação a essa discussão, Lagares (2011, p. 171) afirma:

Precisamente nas situações minoritárias é apenas a língua hegemônica que se beneficia de todas as intervenções políticas, aparecendo ante os falantes, em virtude da sua própria hegemonia, como uma língua acabada, completa, funcional, útil. A língua minorizada, ao contrário, por não ter sido submetida a essas intervenções, é representada através de suas faltas, das suas carências, a ponto de ser imaginada muito frequentemente como uma não língua (ou uma quase língua)

O fato da Língua Portuguesa exercer uma hegemonia traz consequências para o ensino do surdo, pois os materiais didáticos e as avaliações, por exemplo, são contemplados em português. Se a Libras é a L1 do surdo, por que não seriam feitos em Libras, facilitando a comunicação e informação do aluno? É a tradição sobrepondo-se às mudanças.

Segundo Calvet (2007, p. 56), “é evidente que, para introduzir uma língua no sistema de ensino, é necessário primeiramente dar-lhe uma transcrição, alfabética ou outra, dar-lhe uma norma, forjar uma terminologia gramatical etc”. No caso da Libras, não seria uma língua ágrafa?

3.1.2.1 Escrita das línguas de sinais

À primeira vista, não existe um consenso sobre o assunto²⁰, porque, no final da década de 1950, Stokoe já tinha criado um sistema de notação escrita para registrar a língua de sinais em seus estudos. Desde 1974, existe um Sistema de Escrita Visual Direta de Sinais Sign Writing, inventado por Valerie Sutton. Ele é parte de um sistema amplo de notação de movimentos, o Sistema de Escrita e Notação de Movimentos Sutton (Sutton Movement Writing & Shorthand), no qual é capaz de registrar todo e qualquer movimento (CAPOVILLA, RAPHAEL E MAURÍCIO, 2012). A escrita do sinal constitui uma espécie de alfabeto internacional que permite escrever a unidade mínima de qualquer língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada. Depois que a criança aprende a ler os sinais nesse sistema, seria como se estivesse vendo o seu texto ao vivo. É possível fazer uma comparação com uma criança que aprende a transcrever os fonemas da língua portuguesa em letras, sílabas e palavras no papel. Durante esse processo, ela pode ser alfabetizada, além de aprender a ler em língua portuguesa, nesse caso, ela poderia ler o seu texto falado.

De acordo com Capovilla, Sutton e Wörhmann (2012, p.168), o *Sign Writing*:

É um sistema de escrita visual direta de sinais que é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., as formas articulações ou configurações de mão(s), o local da(s) mão(s) no espaço da sinalização, os movimentos da(s) mão(s) nesse espaço, e a expressão facial associada), do mesmo modo como o Alfabeto Fonético Internacional é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas faladas.

Já são mais de 35 países que utilizam esse sistema em escolas, universidades, associações e áreas ligadas à comunidade surda. No Brasil, iniciaram-se os estudos do *Sign Writing*, em 1996, com um grupo de pesquisa na PUC, de Porto Alegre. A partir dessa escrita de sinais, as crianças veriam a sua produção em sinais descrita em um texto.

No projeto, destaca-se a participação da surda Marianne Stumpf, que desenvolveu trabalhos de alfabetização com crianças surdas, sinalizadoras da LIBRAS. Observou-se que os surdos expostos ao sistema *Sign Writing* tinham muita facilidade para escrever. Um dos grandes desafios dos pesquisadores no processo de sistematização é tornar a grafia o mais concisa e clara possível. Há alguns sinais em LIBRAS, que são muito complexos para registrar no sistema (...) (GESSER, 2009, p. 43).

²⁰ Existem inúmeras tentativas de escrita de sinais ao longo da história, em vários países, conforme Aguiar e Chabuie (2015), em artigo publicado pela Ed. Arara Azul sob o título “Histórico das Escritas das Línguas de Sinais”. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20para%20REVISTA%2015%20de%20THIAGO%20AGUIAR%20e%20KARIME%20CHABUIE.pdf>>. Acesso em 07 dez 2016. Além dos dois sistemas apresentados nesta dissertação, há outros.

Gesser (2009) destaca que os benefícios desse sistema ainda estão sendo pesquisados e, como não há uma história consolidada com a escrita de sinais usada com surdos nas escolas, mais estudos se tornam essenciais para entender os símbolos e estimular uma tradição de letramento na escrita de sinais.

Segue um exemplo de escrita em *Sign Writing*:



Figura 1: Representação de escrita e Sign Writing (GESSER, 2009, p. 43)

Há ainda um outro sistema de escrita de Libras em estudo no Brasil, o ELiS, desenvolvido pela pesquisadora Mariângela Estelita Barros, para a sua pesquisa de mestrado em 1997. É um sistema de escrita das Línguas de Sinais, de base alfabética e linear, que passa por aperfeiçoamentos sugeridos por surdos e ouvintes e por reflexões linguísticas. O sistema de escrita alfabético é organizado a partir dos cinco parâmetros de formação dos sinais, a saber, configuração de mãos, orientação da palma, ponto de articulação, movimento e expressões não-manuais, propostos por Stokoe; no entanto, privilegia a escrita de quatro: configuração de dedo, orientação da palma, ponto de articulação, movimento (BARROS, 2010). Segue um exemplo de escrita em ELiS:

#1...l@̄←→ (fio) l...l@̄L (eletricidade) .l. .7.⊖-↓ (assentaram vários)
 \\..@̄ (passarinhos).
 <7\\..@̄ (apareceu) \\..@̄ (pássaro) #-l@̄←→ (grande) .l.
 .7.⊖-↓ (assentou no fio) .l. .7.⊖↓ (fio abaixou) #.7.⊖↘ (passarinhos
 escorregaram para o meio), \\..@̄ (pássaro) .l. .7.⊖-L (caiu e apenas um dedo
 ficou preso no fio) .l. .7.⊖↑↓ (o dedo se soltou) #.7.⊖↑ (passarinhos foram
 jogados para cima).
 \\..@̄ (passarinhos) #-l@̄→← (pequenos) \\..@̄↓ (caíram
 um a um).
 \\..@̄ (pássaro) #-l@̄←→ (grande) -l.@̄L (riu).

Figura 2:Exemplo de um texto em ELiS (BARROS, 2010, p. 15)

De acordo com Barros (2010), é um sistema que prevê um surdo alfabetizado em Língua Portuguesa, por isso a escrita de sinais seria uma nova prática social. Essa modalidade seria usada para registrar pensamentos em Libras, podendo ser políticos, poéticos, científicos ou ainda um auxílio à memória, como um lembrete. Enfim, a escrita da Língua de Sinais possibilita mais um uso da Libras e uma ampliação da cultura surda às pessoas, podendo gerar um maior empoderamento e identidade dos membros desta comunidade surda, além de trazer mudanças nas relações dos surdos entre si e destes com os ouvintes.

Devemos considerar, no entanto, que esses sistemas de escrita aos surdos não se ensinam amplamente nas escolas do Brasil. Atualmente, a aprendizagem do *Sign Writing* ou da ELiS parte mais da curiosidade de surdos e intérpretes que procuram entender como funciona. Ademais, nos cursos de Letras-Libras de universidades federais, há a disciplina escrita de sinais. Apesar disso, como foi supracitado, não há um consenso entre os pesquisadores sobre os benefícios do sistema de escrita dos sinais na aquisição das línguas pela comunidade surda. Se não é vivido nos diferentes âmbitos sociais da sociedade, como podemos dizer que é fundamental para os surdos? Comprovamos essa noção, a partir dos dizeres da própria pesquisadora da ELiS (BARROS, 2008, p. 16):

A ELiS é um sistema novo, ainda conhecido por poucos surdos. Porém, mesmo sistemas mais antigos, como o Sign Writing e HamNoSys, que já contam com mais experiências de ensino, ainda não se ‘firmaram’ entre as comunidades de surdos, ou seja, ainda que haja bastante interesse em aprender os sistemas de escrita, não se vêem seus usos sociais. Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas, inclusive publicações online (ver, por exemplo, www.signwriting.org/library/children/), mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas.

É importante notar que a escrita não é apenas uma representação da produção oral ou visual. Ela surge de necessidades sociais e cria novas relações. Tanto o Sign Writing quanto a

ELiS pressupõem um surdo alfabetizado em alguma língua, seja a Libras, seja a Língua Portuguesa. Com essas iniciativas de sistema de escrita das Línguas de Sinais, uma estudiosa do tema, como Stumpf (2009), defende que os surdos se sentem felizes quando adquirem, por exemplo, o sistema do *Sign Writing* e rapidamente constroem mensagens. De acordo com a autora (2009), as dificuldades encontradas pelos estudantes podem ser superadas, ao contrário da alfabetização em língua oral que não respeita o raciocínio nem a identidade surda. Logo, coloca esse sistema como uma possível forma de acréscimo e/ou substituição da alfabetização em Língua Portuguesa.

Cabe lembrar, no entanto, que a própria Libras e a grafia do sistema apresentam muitas variantes e precisam passar por um processo de padronização, portanto, se a língua tem variantes pelo Brasil, qual será a escolhida? Segundo Calvet (2007, p. 68):

Esse problema aparece primeiramente no nível da grafia: como transcrever uma palavra pronunciada de diferentes formas pelo território de maneira que todos a reconheçam? Em seguida, no nível do léxico: qual variante conservar quando o mesmo objeto ou a mesma noção não são nomeados da mesma maneira nas diferentes formas dialetais? Por fim, há a questão da sintaxe quando, por exemplo, é preciso escolher a norma que será ensinada.

Em relação à grafia, já se discutiram as implicações e desafios. Pensando sobre o léxico na Libras, são muitas as variantes, um mesmo objeto ou conceito caracteriza-se por sinais diferentes pelos estados. Qual seria privilegiado? Observamos, desse modo, um estudo em desenvolvimento que tem sua importância como “um bem cultural como positivas implicações para o fortalecimento e a emancipação linguística do grupo minoritário surdo” (GESSER, 2009, p. 44).

3.1.2.2 Criação de Glossários

No que diz respeito às terminologias, conforme Favorito et alli (2012), há muitas iniciativas de criação de glossários e dicionários. Deve-se esse fato, primeiro, à necessidade de sistematização das línguas e evolução dos estudos acadêmicos sobre a Libras; em segundo lugar, ao ingresso mais intenso de surdos nas escolas desde a educação infantil ao ensino superior ao longo dos anos e, em terceiro lugar, à legalização da Libras como língua da comunidade surda no Brasil em 2002. Enfatizamos, portanto, essa periodização com enfoque na atualidade.

O primeiro glossário de Libras foi a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, publicado em 1873 e elaborado por Flausino José da Gama, que traduziu os itens lexicais da

Língua Francesa de Sinais para o português. Os sinais foram organizados por categorias e classes gramaticais. Atualmente, essa obra foi reproduzida pelo INES. Em 1969, apareceram novos trabalhos como o *Linguagem de Mãos*, do Padre Eugênio Oates. Nesse glossário bilíngue, há fotos de sinais com sua respectiva tradução e descrição para sinalização. Em 1973, foi publicado o livro *Linguagem de Sinais do Brasil*, com registros em vídeo-tape de conversas, tratando da estrutura e uso da língua de sinais, as aplicações religiosas e educativas e léxico da chamada linguagem de sinais do Brasil. Até 1997, essas obras eram usadas para ensino de Libras no Brasil até que um novo livro surgiu, *Libras em Contexto*, para professor e aluno.

De lá para cá, muitos glossários foram produzidos com sinais de uso nacional e algumas variantes regionais. Entre eles, o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, coordenado por Capovilla, Raphael e Macedo, que conta com textos sobre educação, tecnologia e surdez, além de 9500 verbetes com a imagem do sinal, descrições da forma e articulação dos sinais em Libras, Português e Inglês. Outro foi o *Dicionário Digital da Libras*²¹, coordenado por Felipe e publicado pelo INES, que está disponível gratuitamente na internet. Cada verbete apresenta um filme do item lexical, classe gramatical, aceção, configuração de mão, origem (regional ou nacional), exemplificação transcrita em Libras e traduzida para o português (FAVORITO ET ALLI, 2012).

Apesar dessas iniciativas, há uma dificuldade muito grande de encontrar referência bibliográfica com sinais usados para o ramo científico. Segundo a *Agencia Iberoamericana para la difusión de la Ciencia y la Teconología* (DICYT), uma pesquisa realizada no Pará pela professora de ciências Esilene dos Santos Reis, em 2012, aponta que não há padronização na Libras se o assunto é o ensino das ciências - química, física e biologia - o que torna mais complicado o ensino de alunos surdos. Segundo a professora, nessa época, não havia registro ou referências a estudos na área de ensino de ciências para estudantes surdos no Brasil.

Já que, para disciplinas como química, biologia, geografia e outras, o número de sinais em Libras registrados e conhecidos é pequeno, e essa carência dificulta a comunicação e a construção do conhecimento do aluno surdo, observamos uma tendência de criação de diversos glossários e materiais didáticos para surdos. Podemos citar trabalhos como o do Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBqM-UFRJ) em parceria com o INES que desenvolveu o projeto de extensão: “A inclusão do surdo através do conhecimento científico”, iniciado em 2005. Devido à falta de sinais para instrumentos e processos científicos, os pesquisadores envolvidos criaram um glossário para termos próprios da bioquímica.

²¹ A segunda edição desse dicionário pode ser encontrada em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>.

No INES, professores de várias áreas de conhecimento buscam criar glossários e materiais didáticos. A professora-pesquisadora do INES, Joana Saldanha (2011), cujo mestrado foi realizado pela Universidade UNIGRANRIO, teve o objetivo de criar e compilar sinais em sessões de estudos, com um grupo de trabalho, formado por alunos egressos do INES, para expressões utilizadas em Química que não constam em dicionários de LIBRAS, impressos e/ou virtuais, com isso se pretendia a posterior organização de um glossário. Há mais um trabalho de outra professora-pesquisadora do INES sobre a criação de materiais didáticos em microbiologia, voltados para alunos surdos e igualmente acessíveis a ouvintes. Foi realizado por Tássia Ferraz no INES (2014) como resultado de sua pesquisa de mestrado pela UFRJ.

De acordo com Favorito *et alli* (2012), ainda sobre o ensino de química, destacamos um trabalho de Souza e Silveira (2010) que revela a dificuldade dos professores de química em abordar esse conteúdo para surdos. Além disso, mostra a relação entre intérpretes, professores e alunos surdos, bem como o processo de apropriação e utilização de alguns sinais por alunos surdos em aulas de química na cidade de Uberlândia (MG), na relação desses sinais com os conceitos químicos.

Ainda sobre pesquisas cujo objetivo seria a elaboração de instrumentos linguísticos para surdos, destacamos dois projetos: um na Engenharia Civil pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) para criação de glossário para ensino de desenho arquitetônico; outro, pelo Núcleo de Apoio à Inclusão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (NAI-PUC/MG) que organizou um dicionário de Filosofia em Libras.

Mais uma iniciativa foi a do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que começou a montar um *Glossário de Letras-Libras*, em 2006, organizado por intérpretes e pesquisadores da UFSC. Paralelamente, também, há um projeto em andamento, chamado Manuário Acadêmico²², desenvolvido, desde 2011, por um grupo de pesquisa do Departamento de Educação Superior (DESU) do INES, com o intuito de construir um dicionário terminológico bilíngue Português – Libras de termos acadêmicos usados no Curso Bilíngue de Pedagogia (CBP) desta instituição e do CAP/INES. O objetivo do trabalho é:

(...) contribuir para a expansão do vocabulário em Libras, registrando sinais já existentes e estimulando a criação de outros itens lexicais relativos às áreas curriculares abrangidas pelo referido curso. Entre as metas mais específicas, destaca-se o propósito de promover a padronização e aprimoramento do trabalho do intérprete no DESU, favorecendo a participação e a produção acadêmica do aluno surdo. (MANDELBLATT e FAVORITO, 2014)

²² O manuário se encontra na internet disponível no site: www.manuario.com.br.

Conforme foi noticiado no Diário do Nordeste em 2007²³, outra iniciativa foi do cearense Rodrigo Machado, sempre movido pelo desejo de universalizar e facilitar conhecimentos para surdos, que fez um dicionário geográfico na Libras sobre mapas cartográficos. A sua pesquisa foi tema de monografia para o Curso de Geografia na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em Canoas, Rio Grande do Sul.

Além das funções sociais supracitadas, ressaltamos uma iniciativa pioneira no Brasil, ganhadora de prêmios e como poucas desenvolvidas no mundo, a TV INES, que nasceu em 2013, numa parceria entre o INES e a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP). Seu acesso é feito pela internet através do site <http://tvines.com.br> e por meio de aplicativos para o celular. A proposta seria disponibilizar conteúdo audiovisual acessível ao público surdo com aulas de Libras, programas jornalísticos e sobre a realidade da comunidade surda, entrevistas, mostras de filmes etc. Sua programação prioriza a Libras, ainda assim, todo o conteúdo é bilíngue, com legendas e locução em português, a fim de que possa integrar surdos e ouvintes.

Todas as iniciativas supracitadas põem em circulação algumas variedades da Libras, o que é muito positivo. Entretanto, quando se pensa as funções sociais e da educação da língua depara-se com a questão da norma. De certo modo, a glossarização/dicionarização da Libras força o estabelecimento de uma ou mais normas. Por isso, é importante refletir sobre a norma na Libras. De acordo com Lagares (2011, p. 173):

(...) a questão da norma ocupa um lugar central em situações de conflito linguístico. A norma é ela própria motivo de incontáveis conflitos, pois o processo de elaboração linguística diz respeito à identidade da língua, à sua continuidade histórica, à sua possibilidade de existir como realidade diferenciada ou como variedade reconhecida de alguma outra língua, à delimitação, enfim, do seu espaço de ação e da sua área de influência.

Destacamos que há uma tensão entre a norma (homogeneidade) e a fluidez da língua (heterogeneidade). Não há norma sem conflito, e daí a sua dimensão política, pelas disputas que envolvem o controle da língua (LAGARES, 2011). Mas é fundamental para as línguas minoritárias, porque pode quebrar a circularidade que as reduz à minorização e à subalternidade. Ainda que a norma incentive, de certo modo, o preconceito linguístico, por desconsiderar muitas variantes e escolher uma perante as demais, sua discussão e implementação é algo que

²³ Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/cearense-cria-mapa-em-libras-1.205401>>. Acesso em 08 set 2016.

dá unificação e continuidade a uma língua. É um caminho de identidade e valorização, além de facilitador do processo educativo, uma vez que há uma norma a ser seguida.

Hoje, conforme foi dito anteriormente, essa discussão sobre a norma chegou também ao importante Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois há uma reivindicação da comunidade surda de que o ENEM seja em Libras, porém pergunta-se aos surdos em que variedade o exame seria apresentado aos candidatos, na do Rio de Janeiro, de Santa Catarina ou de Maceió? Sem uma norma, há uma possibilidade de não se atender aos surdos plenamente em uma questão nacional tão importante, embora a norma possa ser flexível e cobrir diversas variedades, como acontece com línguas pluricêntricas. Não tem por que ser só uma, restrita e totalmente homogênea.

3.2 GLOTOPOLÍTICA

Um outro modo de pensar as políticas linguísticas diz respeito à glotopolítica, enfocada neste trabalho de pesquisa. Considerando o contexto histórico do final do século XIX, observamos movimentos pela consolidação dos Estados nacionais democráticos e, por meio da unidade linguística, muitos países construíram uma coesão nacional. A visão de nação da época era de uma identidade imaginariamente única e se pregava uma desejada homogeneidade, seja linguística, étnica, religiosa ou cultural, por isso as diferentes línguas eram proibidas em prol de uma única a ser falada e estimulada em todo território nacional.

Diante dessa perspectiva, Arnoux (2011) menciona que, tradicionalmente, os estudos das políticas linguísticas se focavam nas decisões dos Estados em relação a leis, regulamentos, decretos e ao planejamento linguístico. As pesquisas deixaram de se centrar nos Estados modernos e, com o processo de globalização, abriram-se a estudar “os espaços locais, atitudes sociolinguísticas de diferentes setores da população como aos desafios no campo da linguagem”²⁴ (ARNOUX, 2011, p. 43). A ampliação desses objetos de estudo levou os linguistas a transformarem documentos, gramáticas, dicionários, livros didáticos e avaliações em instrumentos linguísticos. Nesse momento, a *política linguística* apresenta uma vinculação entre as políticas e as práticas locais. Desse modo, dá-se ênfase às relações de poder verticais, do Estado para a população, e, também, destacam-se as relações horizontais entre os sujeitos que estão inscritos nessa língua pela história.

²⁴ “Los espacios locales y las actitudes sociolinguísticas de diferentes sectores de la población como a los desafíos en el campo del lenguaje” [Tradução nossa].

Guespin e Marcellesi (1986) propõem o termo *glotopolítica* para designar a dimensão política da linguagem, isso englobaria tanto a análise das consequências linguísticas de mudanças sociais como as implicações sociais das intervenções sobre a linguagem. O termo engloba também a análise e a prática. Nesse caso, o pesquisador deve ter compromisso com o seu papel político, social e ideológico (ARNOUX, 1999).

A *Gltopolítica* trata as diferentes ações da sociedade sobre a linguagem, podendo ser conscientes ou não. Nesse caso, “é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 1). Toda decisão de *política linguística*, caso aplicada e que modifica as relações sociais, é uma decisão *gltopolítica*. A *Gltopolítica* se justifica como práticas de linguagem ou práticas sociais que estejam em desenvolvimento na língua e na sociedade. Desde os atos minúsculos e familiares, como a escolha de que língua ensinar ao filho: a língua de sinais ou a oral-auditiva, até intervenções mais visíveis: a presença de intérpretes nas propagandas políticas de todos os candidatos a prefeitos do Rio de Janeiro. Uma vez que a *gltopolítica*, tradicionalmente, vem sendo designada como *política linguística*: situações de promoção, proibição, revitalização, mudança de status de uma língua, todas ligadas ao planejamento, são fatos *gltopolíticos*.

De acordo com Arnoux (2000 e 2008), *gltopolítica* é um estudo que, a partir da análise discursiva de materiais de arquivo (próximos ou distantes no tempo), discorre sobre as intervenções do Estado e da sociedade civil no espaço público da linguagem, observando as transformações, requerimentos sócio-históricos mais amplos e associando-as a determinados posicionamentos sociais no campo em que surgem. Além disso, investiga o papel das línguas na construção de imaginários coletivos. Este enfoque tende a reconhecer as representações subjacentes nos textos e a examinar como se desdobram, renovam ou ratificam determinadas ideologias linguísticas que instauram, reproduzem, disputam ou transformam a ordem social (ARNOUX e DEL VALLE, 2010). Os gestos *gltopolíticos* devem exceder o domínio da linguagem e convocam o contexto imediato e a história em que se inscrevem.

Cabe esclarecer que ideologias linguísticas, conforme os autores supracitados são uma “reflexão que aspira a identificar a contingência histórica, a localização social e a função política de ‘imagens, mitos, ideias ou conceitos’ linguísticos – voltamos assim aos termos escolhidos por Althusser” (ARNOUX e DEL VALLE, 2010, p. 4, tradução nossa)²⁵. De outra forma, as ideologias linguísticas se inscrevem em regimes de normatividade que, ao atuar pelas insti-

²⁵ “Un tipo de reflexión que aspira a identificar la contingencia histórica, la localización social y la función política de ‘imágenes, mitos, ideas o conceptos’ lingüísticos – volvemos así a los términos elegidos por Althusser.”

tuições são geradores de discursividades legítimas. Esses mecanismos podem interferir nas próprias práticas discursivas ou nas avaliações que os sujeitos fazem das formas em um determinado espaço social.

Pelas análises discursivas é possível esclarecer a dimensão política dos materiais de arquivo²⁶, investigando-os como intervenções no espaço público da linguagem que tendem a reproduzir ou transformar uma ordem social, ajudando a formar identidades, ou seja, compondo as subjetividades necessárias em cada instância histórica. Ademais, se observam determinados posicionamentos, bem como as condições de produção e circulação da materialidade discursiva (ARNOUX, 2016).

No caso dos surdos da minha investigação, duas línguas fazem parte da sua vida: sua L1, a Libras, é tão onipresente para o sujeito que ele não tem a noção de tê-la aprendido, inclusive, nas entrevistas, alguns dizem que ela é “natural”, por esse sentido do estar-já-aí. Segundo Revuz (1998, p. 217), “a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” e não se pode entendê-la como um simples meio de comunicação, por isso, ao encontrar a L2, surgem problemas e reações diversificadas. Quando ele entra em contato com a sua L2, o português, aparece com uma experiência nova, algo que vem perturbar, questionar o que é tão próprio de si na sua L1. As entrevistas, enquanto instrumentos linguísticos, são uma materialidade significativa para reconhecer o processo de produção de sentidos, regularidades e oscilações sobre a relação que os surdos têm nas entre-línguas dentro das práticas escolares.

Por fim, diante do que foi apresentado, acreditamos que essa investigação se insere dentro do campo da *glotopolítica* (GUESPIN e MARCELLESI, 1986; ARNOUX, 2000, 2008), porque se faz uma análise discursiva dos dizeres dos surdos sobre a sua relação com a Libras e o Português, a partir das práticas escolares, ou seja, alinha a análise discursiva de uma prática social e de linguagem dentro de uma instituição escolar em que os protagonistas são os próprios alunos, utentes de uma língua minoritária.

²⁶ Entendemos “materiais de arquivo” como “materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos” (NUNES, 2005, p. 2) e os gestos simbólicos inscritos na história.

4 SER SURDO NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE MINORIAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS E IDENTIDADE

Neste capítulo, pretendemos discutir as noções de minoria linguística, direitos linguísticos do surdo e identidade surda como forma de embasamento para a investigação da relação dos surdos com a Libras, língua minoritária, e a Língua Portuguesa, majoritária.

4.1 SURDOS: UMA MINORIA LINGUÍSTICA

Segundo Krefeld (2009, p. 468), a princípio, o conceito de minorias parece estar baseado numa relação basicamente quantitativa: um grupo de língua minoritária com uma valorização menor se comparado à representatividade da língua majoritária. Contudo, essa visão é falha. Lagares (2011) destaca que as minorias existem não por dados quantitativos, mas sim por fatores qualitativos, surgidos pela convivência de seus falantes entre si e com outras comunidades linguísticas:

A condição minoritária das línguas não está relacionada simplesmente com aspectos numéricos ou quantitativos, mas fundamentalmente qualitativos. Essa condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma variedade linguística exercer determinadas funções sociais numa comunidade humana e num momento histórico concreto. (p. 170).

É necessário também continuar refletindo sobre os contatos linguísticos entre a minoria linguística e a língua hegemônica:

Por esse motivo, um aspecto característico da condição minoritária é o que Aracil (1983) chama de “interposição” ou “mediatização”, o fato de que todas as relações comunicativas entre a comunidade minorizada e o resto da humanidade passem necessariamente através da língua hegemônica, astro de uma constelação que tem as línguas sob seu domínio como satélites. A interposição manifesta-se, por exemplo, no bilinguismo unilateral dos falantes minorizados (LAGARES, 2011, p. 170).

Cabe destacar, nessa citação, a nomenclatura “bilinguismo unilateral”, quando se considera o contato entre os usuários de Libras (língua minoritária) e os de Língua Portuguesa oral (língua majoritária). Os ouvintes, falantes de Língua Portuguesa como L1, podem ser monolíngues no seu país, sem prejuízo no contato com outros brasileiros, em contrapartida, no caso dos surdos, usuários de Libras como L1, são praticamente obrigados a aprender a Língua Portuguesa, além de Libras, para que sejam incluídos nessa nação. Não se coloca aos surdos outra possibilidade de inserção social substancial sem apropriação de Língua Portuguesa no Brasil.

Numerosos fatores contribuem para a construção de uma minoria numa dada sociedade. Dois opostos extremos são a imposição de cima por implementação administrativa, sem consentimento ou contra o desejo do grupo em questão; ou quando o status de minoria demandado pelo grupo não é concedido pelo Estado. Em relação aos surdos brasileiros, eles não se enquadram em nenhuma das situações, porque, depois de muita luta de integrantes da comunidade surda, eles tiveram seu status de minoria concedido pelo Estado, por meio da Lei 10.436 de 2002, quando reconhece a língua brasileira de sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, embora, segundo o artigo 4^a, parágrafo único, ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, como já assinalamos anteriormente. Em outras palavras, certifica-se que essa língua é de um grupo minoritário, porém ela fica submetida à língua majoritária do Brasil, como algo inferior, incompleto, não podendo ser única, portanto o surdo tem direito à Libras como sua própria língua para comunicação e expressão, mas também deve, principalmente, saber usar o Português escrito insubstituível.

Krefeld (2009) faz uma diferença entre as “velhas” e “novas” minorias. Historicamente, notamos que apenas as “velhas” são reconhecidas pelos Estados modernos. Por algumas vezes, a origem delas é anterior à criação do Estado-nação; mais especificamente essas minorias existiram bem antes que a língua majoritária se estabelecesse. Para o autor haveria um privilégio político de “velhas” minorias; seria impossível, por razões pragmáticas, garantir o status imediato de uma minoria nacional para grupos numerosos de imigrantes, atraídos cada vez mais para países com relativa estabilidade econômica e/ou política.

No caso brasileiro, foram várias as posições políticas para impedir as línguas indígenas como as missões de catequese e a obrigatoriedade de abandonar suas línguas nas escolas por décadas. As línguas indígenas (autóctones) seriam consideradas minoritárias, porque o império português, pelo Diretório do Índios de 1755 decretado por Pombal²⁷, tratava de agir para impedir o uso da língua geral (higienizada, tendo como base a língua latina) nas escolas. Essa língua, de origem autóctone, era uma espécie de língua franca, ou seja, a mais falada no território. Era uma ou várias línguas de contato “entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes” (GUIMARÃES, 2005, p. 24). Segundo o autor supracitado, essa língua sofre uma redução, depois de uma dura política de línguas de Portugal em relação ao Brasil, para que a língua portuguesa seja a mais falada:

²⁷ O Diretório dos Índios (1755) foi um caso de política linguística explícita (pela lei). Outras medidas, ao longo da colonização, foram tomadas. Por exemplo, a substituição de nomes índios de rios na fronteira com o território da América Espanhola, por nomes da língua do rei português (ARAÚJO, 2001)

Uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, terá um efeito específico que ajuda a levar ao declínio definitivo da língua geral no país (GUIMARÃES, 2005, P. 24).

Paulatinamente, a língua portuguesa passa a ser a língua mais falada no Brasil, outorgando às línguas indígenas uma condição de língua minoritária, assim como as línguas africanas faladas pelos escravos, inclusive porque eram línguas caracterizadas como primitivas e não civilizadas.

As “novas” minorias, pelo contrário, podem ser definidas como grupos que surgem depois da formação do Estado-nação, normalmente como resultado de mobilidade demográfica, ou ainda migração voluntária ou deslocamento forçado. Ocasionalmente, a formação do novo Estado pode criar “novas” minorias sem migração, simplesmente por redefinir a maioria politicamente como, por exemplo, a escolha de uma das línguas faladas no território, como no caso da França e da Itália, em que o Estado decidiu assumir como línguas oficiais as faladas em Paris e Florença respectivamente.

A respeito dos surdos brasileiros, eles estariam incluídos nesse grupo das “novas” minorias, porque, durante o 2º Reinado, a língua brasileira de sinais (ou *linguagem de sinais*, à época) foi um resultado, paulatinamente, conquistado pelos surdos, embora não tenha sido resultado de um planejamento linguístico. Embora não saibamos ao certo, em termos cronológicos, se os surdos se constituíram como minoria linguística antes da criação da escola, acredita-se que essa língua passou a se desenvolver e consolidar institucionalmente, em especial, com a criação da escola para surdos que passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856. Após uma petição do então diretor da escola, E. Huet à Câmara dos Deputados para a criação de uma Instituição Imperial dos Surdos-Mudos – que receberia as mesmas vantagens do Instituto de Cegos – o Instituto dos Surdos-Mudos passou a existir no dia 26 de setembro de 1857, por meio da Lei 939, promulgada pelo imperador D. Pedro II (ROCHA, 2008, p. 30).

Embora a orientação fosse de desenvolver língua portuguesa oral com os surdos, acabou-se por incentivar a língua de sinais. Com o tempo, os surdos, advindos de várias cidades e locais do país, chegando ao Instituto, trouxeram sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este, durante suas férias, levaram outros sinais com novos sentidos. De acordo com Silva (2012, p. 110), “é na formulação, na relação com as coisas do lugar, na relação com a memória discursiva das línguas em contato que os sinais são construídos e reconstruídos. É o que podemos chamar de forte efeito de polinização”. Esse movimento de ir e vir compõe à

língua uma nova materialidade, uma nova relação, reconstrói outra materialidade simbólica, com outros sentidos, no encontro da memória da língua de lá com a memória do aqui-agora.

Conforme Rocha (2008), depois da criação dos cursos Normal e de Especialização em 1951 no instituto, foi criada uma campanha para a Educação do Surdo Brasileiro em 1957, em comemoração ao centenário da Instituição. Em concordância a essa disseminação da língua de sinais na educação de surdos, Moura (2000 apud ROCHA, 2009, p. 27) apresenta que “esses professores, com uma formação que refletia a visão do INES em relação ao surdo, espalharam-na por todo o Brasil e se tornaram por sua vez, formadores de outros professores que mantiveram a mesma postura [...]”.

Além disso, a fim de observar processos de mudanças de línguas e aquisição de língua, conforme Krefeld (2009), os próximos dois fatores devem ser levados em consideração: a similaridade de variedades em contato e as circunstâncias de aquisição de línguas. No caso do primeiro fator, a Libras e o Português estão longe de ser uma variedade do mesmo idioma, porque apresentam modalidades diferentes, esta é oro-facial e aquela é gesto-visual, e, principalmente, constituições históricas e políticas distintas.

Sobre o segundo fator, restringiu-se a definição de imigrantes para aquelas pessoas que passaram de uma região de origem para uma região de chegada (a “primeira geração”); normalmente, esses imigrantes são adultos e, conseqüentemente, ganham só uma elementar competência de L2 de variedades faladas na sociedade de chegada. Devido à situação linguística em relação ao lugar dele ou dela de emprego, um adulto imigrante sem suporte educacional ou controle vai adquirir uma variedade completamente diferente da língua de chegada – uma interlíngua como um tipo de pidgin que, sob certas circunstâncias históricas, pode passar do status de um idioleto para a variedade usada por um grupo social. Exceções são casos de aquisição rápida (possivelmente fossilização) devido ao fato que a L2 pertence à mesma família linguística da L1.

Os filhos dos imigrantes, ao contrário, podem adquirir duas L1s, a língua dos seus pais e aquela da sociedade de chegada. Ainda assim, para esses falantes bilíngues, a alfabetização bilíngue é crucial para a organização do repertório deles e o desenvolvimento do conhecimento da língua. Sem esse suporte, esses falantes não serão capazes de distinguir as formas padrões das não padrões e, às vezes, pode até não ficar claro para eles a que língua certa palavra pertença. Com respeito aos surdos, apesar de haver o decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a educação bilíngue para essa minoria, há outras políticas em vigência no país, ditas inclusivas, que dificultam o processo de socialização e não cumprem os direitos linguísticos da criança

surda de aprendizado da Libras necessária para o seu desenvolvimento linguístico, social, intelectual, cultural, afetivo e emocional (RODRIGUES & SILVÉRIO, 2013).

Muitos surdos brasileiros advêm de uma família de pais ouvintes, mais ou menos, 95% (PERLIN, 1998; QUADROS, 1997; SOUZA, 1998), por isso a intensa luta e importância dada à educação bilíngue. A Libras, para muitos, não é uma língua que se desenvolve dentro de casa com seus pais, mas sim que se aprende na escola com seus pares ou dentro da comunidade surda em associações, escolas de surdos e encontros informais. Caso os responsáveis pela criança surda desejem que ela seja oralizada ou realize a cirurgia do implante coclear, muitas vezes, não aceitam a convivência dela com outros surdos, então ela acaba convivendo com ouvintes numa escola de ouvintes, em que a língua de instrução é a língua portuguesa, majoritária.

Ainda há casos em que os pais desejam que seus filhos desenvolvam as duas línguas: a Libras e o Português na modalidade oral e escrita e optam por colocá-los em escolas inclusivas, com surdos e ouvintes. Nesta situação, a escola deve estar bem preparada para receber os surdos com professores surdos que possam ensinar a primeira língua (L1), a Libras, com professores que saibam Libras e ensinem português como segunda língua (L2) e intérpretes para todo o período escolar. Muitas vezes, falta adequação da escola a essas necessidades como relatados em trabalhos tais quais Góes e Tartuci (2014, p. 112-115), em que o professor não sabe o que fazer com o aluno surdo, de modo que este ou fica isolado ou se torna indisciplinado.

Acrescentamos aos conceitos de “novas minorias” (KREFELD, 2009) e de minorias de Lagares (2011) a concepção defendida por Cavalcanti (1999) de que, no Brasil, há um apagamento, uma minimização da importância das minorias (numerosas) que acarreta na invisibilidade de surdos, indígenas, imigrantes e pessoas em contextos de fronteiras, por exemplo. Outro fator importante afirmado pela autora é que houve um “processo de naturalização da invisibilidade” (CAVALCANTI, 1999, p. 398), o que leva ao fortalecimento da crença de que o país é monolíngue em Língua Portuguesa.

Além disso, ampliamos essas concepções com a ideia de Muniz e Sodré (apud ORLANDI, 2014, p. 32) que trata a minoria como um “lugar” de transformação e passagem:

Lugar como localização de um corpo, espaço ocupado, lugar da ação humana. Não é localização física necessariamente, mas uma configuração de pontos ou forças, campo de fluxos que polariza as diferenças e orienta a identificação. Dirá, então, que o conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder [...]. Trata-se, para mim, de um movimento na sociedade: força viva dos corpos que se deslocam. Espaços em ruptura na formação social. Irrupção do irrealizado, passagem do sem-sentido para o sentido outro.

Entendemos minoria, também, como uma possibilidade de identificação: os surdos usuários de Libras concentram suas diferenças por uma causa em comum, seja a valorização da língua de sinais como identidade do surdo, seja a cultura surda, seja a educação bilíngue de qualidade. Sendo assim, diante das relações de poder, a identificação por um interesse coletivo pode produzir transformação, mudança. Os dizeres dos surdos vão disputar as relações de poder com os já-ditos de que a língua de sinais é uma língua menor, incompleta; de que os surdos precisam aprender português como os ouvintes; e que oralizar é o melhor caminho para uma sociedade onde a maioria é ouvinte. Ao combater esses dizeres circundantes, é possível sonhar com a transformação de uma luta por um sentido outro, em que a Libras seja não só reconhecida como língua do surdo, mas que seja vivenciada e praticada nas escolas com surdos.

4.2 DIREITO LINGÜÍSTICO DO SURDO

Ao fechar esse panorama com as pesquisas sobre as minorias linguísticas, ressaltamos que os estudos sobre os direitos linguísticos na sociedade atual se encaixam para a comunidade surda. Segundo Krefeld (2009), é importante criar uma infraestrutura legal (por meio de legislações) para que as comunidades possam definir a si mesmas como uma minoria linguística ou como pertencentes à comunidade majoritária. Para ele, as políticas linguísticas seriam um passo para discutir também seus direitos linguísticos.

As *políticas linguísticas* podem ocorrer por regulamentação e implantação de leis, decretos, pareceres, mas também pelo modo como a comunidade coloca em prática essas políticas, seja por movimentos da comunidade nas associações, federações, seja no âmbito social e nas escolas. Segundo Loubier (2002), o termo *política linguística* não é sinônimo de legislação linguística. Pode ser um conjunto de medidas administrativas (leis, regulamentos e decretos), além de expressar o uso das línguas em um território, de modo que, sendo uma e/ou outra, cumpram-se os direitos e obrigações linguísticas.

O *direito linguístico*, segundo a autora supracitada (2002), tem por objeto o sistema linguístico ou a própria língua, sobretudo, para fixar regras de certo domínio social e, principalmente, garantir a proteção às minorias linguísticas. Assim, o *direito linguístico* é um assunto complicado, porque sanciona, por meio de leis e outros dispositivos legais, os direitos linguísticos das pessoas e dos seus respectivos grupos sociais. No entanto, necessitamos considerar a partir de que momento é preciso intervir, por meios jurídicos, no estabelecimento de uma relação de forças entre dois ou mais grupos linguísticos; como uma lei pode distinguir os direitos individuais dos coletivos e quais são os limites dos domínios de intervenção possíveis?

A fim de buscar a resolução desses impasses, segundo Loubier (2002), criaram-se os princípios da *territorialidade* e da *personalidade*. O primeiro apoia que uma língua predominante no seu território tenha assegurada sua sobrevivência. É necessário que a comunidade linguística não seja dispersa, mas sim concentrada em uma dada região. Ao adotar esse princípio, deve evitar os efeitos discriminatórios, estabelecendo uma política linguística que não só tome medidas eficazes de proteção linguística para grupos majoritários, mas também que implemente mecanismos de acomodação de grupos minoritários. Assim sendo, as instituições políticas têm a obrigação moral de facilitar a assimilação linguística dos imigrantes, por exemplo.

O segundo princípio, por sua vez, relaciona-se ao direito do indivíduo em usar a sua língua materna (primeira língua) ou a língua oficial, se o país for bilíngue ou plurilíngue, isto é, o Estado sustenta os direitos linguísticos individuais das minorias. Esse princípio da personalidade é altamente criticado, pois o Estado tende a valorizar mais as minorias que apresentam influências fortes na vida política, social e econômica da nação (LOUBIER, 2002).

No caso dos surdos, o princípio de *territorialidade* não teria aplicação, porque eles vivem dispersos pelo Brasil, cada um convivendo dentro dos seus ambientes sociais. Por outro lado, o princípio de personalidade, apesar de ser criticado, seria o melhor para o que os surdos querem: o direito a usar sua própria língua, incluindo o direito de aprendê-la nas escolas como L1, colocando o português como L2.

Outro pesquisador de direitos linguísticos para minorias, Hamel (2003), afirma que a discussão sobre os direitos humanos das minorias começou no mundo ocidental, depois da reorganização geopolítica dos territórios destruídos pela guerra. Além disso, há alguns anos, nenhum país queria definir juridicamente uma minoria ou uma língua, porque muitos Estados Nacionais defendiam que colocaria em risco o caráter unitário da lei e o modelo de Estado-nação homogêneo, tal como diziam os iluministas, podendo provocar conflitos e guerras. Hamel (2003) defende que isso é um mito criado pelas classes dominantes para inviabilizar a luta das minorias para assegurar seus direitos linguísticos, pois poderia, como consequência, dificultar a vida dos mais abastados.

Os *direitos linguísticos* fazem parte dos direitos humanos essenciais individuais e coletivos, baseiam-se nos princípios universais da dignidade dos homens e de igualdade formal de todas as línguas. Os defensores dos direitos das minorias evidenciaram os conceitos básicos para definir os direitos individuais e coletivos. Na esfera *individual*, segundo Hamel (2003), uma pessoa tem o direito de identificar-se positivamente com sua L1 e esperamos que ela seja respeitada por essa escolha. De certo modo, a pessoa adquire direitos básicos como educação na sua L1, seja em casa ou na escola pública, e usá-la de maneira livre, principalmente, em

ambientes sociais importantes. Enquanto isso, na esfera *coletiva*, das comunidades linguísticas, as pessoas têm o direito coletivo de “manter sua identidade e alteridade etnolinguísticas” (PHILLIPSON, SKUTNABB-KANGAS E RANNUT 1994, p. 2 *apud* HAMEL 2003, p. 51), ou seja, cada comunidade deve ter o poder de manter escolas, tendo o controle sobre o currículo, ensinando a sua própria língua e outras disciplinas na sua L1, além de contar com autonomia e ajuda financeira para realizar suas atividades.

Ademais, para que os direitos linguísticos sejam asseverados, foram pensados dois fundamentos básicos: 1. Igualdade entre as comunidades e entre os membros das comunidades minoritárias e majoritárias; 2. Incorporação de medidas que asseverem a conservação das características específicas do grupo. De acordo com Hamel (2003, p.63), “no princípio de igualdade linguística dos sujeitos, entendido como igualdade de oportunidades (na educação, na administração etc.) reflete-se a dimensão *individual* dos direitos linguísticos”. Ao reconhecer que uma minoria linguística precisa de um trato especial como comunidades, bem como medidas específicas tomadas pelo Estado, para que seus direitos sejam garantidos, alcança-se a dimensão *coletiva* desses direitos. Na medida que todo sujeito surdo tem o direito *individual* de usar a sua língua com os pares de sua comunidade, o fato de ser em comunidade dá o respaldo de um caráter *coletivo*.

Pensando nesses conceitos de direito linguístico de Loubier (2002) e Hamel (2003), ressaltamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) de 1996, pois permite “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social” (UNESCO, 1996, p. 3). Esse dispositivo legal define os direitos linguísticos como simultaneamente individuais e coletivos, defende os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, mas também declara que são inaceitáveis atos de discriminação contra as comunidades linguísticas com base em critérios econômicos, políticos ou sociais ou linguísticos por modernização ou normalização.

No início do documento, foram esclarecidos alguns conceitos como comunidade linguística e território. No artigo 1º, define-se comunidade linguística como:

toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (UNESCO, 1996, p. 4).

A definição da Declaração claramente está pensada para minorias nacionais (com território, cultura e história particulares). É muito restrita e não dá conta de realidades complexas como a da comunidade surda ou comunidades tribais, por exemplo, sem identidade com Estados-nação. Os surdos brasileiros vivem na sociedade brasileira, desenvolveram uma língua, a Libras, como forma de comunicação natural do surdo e conexão cultural, além de ser instaurada pela história.

O enfoque desse capítulo e investigação é refletir sobre os surdos enquanto minoria linguística e sua relação com as línguas: Libras e Português dentro das práticas escolares e como os seus direitos linguísticos de valorização dessas línguas ocorre na educação básica em uma determinada instituição. Realçamos, na declaração, a seção II, com oito artigos, sobre o ensino para as comunidades linguísticas minoritárias, incluindo como deve ser o ensino, que direitos elas têm em relação à sua língua e cultura e ao acesso de qualquer língua para comunicação com outras comunidades. Destacamos, por isso, os Artigos 24º e 25º:

Comparando o trecho anterior com a política pública brasileira, o Decreto 5.626 de 2005 regulamentador da Lei 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Libras, vem a confirmar, em parte, essa convenção internacional: “As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação [...], nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis [...] de educação” (BRASIL, Decreto 5.626/05, Art. 14º). Admoestamos que esse Decreto atende os direitos linguísticos parcialmente, porque dirige a responsabilidade de garantir às pessoas surdas o aprendizado, a comunicação e a informação em Libras (e também os recursos humanos e materiais) somente às instituições federais, não cabendo a participação dos membros dessa comunidade linguística, conforme previsto na Declaração.

Ressaltamos também que, em 2014, foi convocado pelo Ministério da Educação (MEC, SECADI) um grupo de trabalho sobre a educação bilíngue para surdos, com a participação de membros dessa comunidade linguística, mais pesquisadores e acadêmicos da área. Esse trabalho foi divulgado na internet sob o nome “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Português” cujo objetivo era propor a implementação da educação bilíngue – Libras e Português. Como argumentos de sustentação, traz aspectos da política e planejamento linguísticos, tais como uma educação bilíngue que vincule “uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (MEC, SECADI, 2014, p. 6). Embora essa ação seja um dos primeiros passos, por parte do Estado, de

garantir a presença da comunidade linguística na decisão sobre o uso da sua língua no ensino, esse relatório não foi levado adiante para discussão e implementação na educação brasileira.

As medidas supracitadas, tomadas pelo Estado, são consequências de uma política linguística brasileira que teve um longo período de “silenciamento e interdição das línguas em prol de um Estado Nacional alicerçado sobre a língua Portuguesa como única língua oficialmente reconhecida e promovida” (MORELLO, 2012, p. 32), porém, atualmente, há outros momentos de afirmação e promoção da diversidade linguística: a Libras como “meio de expressão e comunicação” em território nacional; a cooficialização de línguas por município, como, por exemplo, o talian em algumas cidades do Rio Grande do Sul; a realização de programas de educação escolar bilíngues e a oferta de cursos universitários visando à formação em línguas indígenas, de sinais e de imigrantes.

Além disso, cabe lembrar que existem mais de 200 línguas faladas no Brasil (OLIVEIRA, 2015; MORELLO, 2012) entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural, muitas vezes, não se reconhece, porque a crença de que o Brasil é um país monolíngue permanece. Muitos grupos de civis e do governo tomaram a iniciativa de tentar mudar essa conjuntura e também conseguiram implementar o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010).

Esse inventário fundado, por meio de decreto assinado pelos ministérios da Cultura (MinC), da Educação (MEC), da Justiça (MJ), da Ciência e da Tecnologia (MCTI) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP), autoriza que as línguas sejam inventariadas, desde que tenham relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que fazem parte da sociedade brasileira. Depois disso, as línguas incluídas no INDL receberão título de “Referência Cultural Brasileira”, possibilitando, desse modo, valorização e promoção de políticas públicas por parte do poder público.

Em janeiro do ano de 2016, foi feita a primeira reunião para a criação do Inventário da Libras – uma parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a UFSC – depois de ter sido aprovado em 2015 pelo Edital de Chamamento Público 004/2014 – Identificação, Apoio e Fomento à diversidade linguística no Brasil – Línguas de Sinais, Línguas de Imigração e Línguas Indígenas. O objetivo do inventário será a sistematização de dados socio-linguísticos dessa língua a partir do arcabouço teórico de pesquisas acadêmicas, da participação

dos alunos em cursos de formação da UFSC e da coleta específica feita em Florianópolis e no Estado de Santa Catarina²⁸.

É essencial sinalizar que essa ação deve contar com a contribuição de comissão técnica, órgãos, instituições desde a esfera municipal à federal, além de entidades da sociedade civil e de representações de usuários das línguas. Destacamos que o decreto 7.387/2010 se tornou realidade, devido à luta incansável de algumas entidades civis e governamentais, e contribuiu muito para o reconhecimento, fortalecimento e motivação das línguas minoritárias, dentre elas as línguas de sinais, por parte do governo, através de políticas públicas, e da população.

Cabe destacar, a partir de agora, como se dá o processo de identificação do surdo com as línguas – Libras e Português, nas práticas escolares, por isso elencamos estudos e reflexões sobre a identidade surda, pelos Estudos Surdos, sob a visão de Perlin (1998) e, pela vertente Análise do Discurso de base francesa, sob a tutela de autores como Pêcheux (2014a), Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998).

4.3 IDENTIDADE SURDA: DIFERENÇA OU ALTERIDADE?

Atualmente, são quantos surdos no Brasil? De acordo com o censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva (DA)²⁹, o que representa 5,1% da população brasileira. Deste total, cerca de 2,1 milhões ou 2,1% possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva. No que tange à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. Desse total, os surdos não apresentam variação crescente ao longo da vida, porém, dos que possuem grande ou alguma dificuldade, a DA aumenta com a idade, a partir dos 20 anos, com cerca de 304 mil e chega aos 80 anos ou mais, com mais ou menos 1,1 milhões. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 8,1 milhões, estão concentrados nas áreas urbanas comparado a cerca de 1,6 milhões na zona rural.

Essa visão apontada pelo IBGE não dá conta das multiplicidades de ser surdo no Brasil, por isso resgatamos, primeiro, as teses apontadas por Gladis Perlin na sua dissertação de

²⁸ Notícia publicada pelo site do IPOL e disponível em: <<http://e-ipol.org/projeto-de-inventario-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-tem-sua-primeira-reuniao-do-ano/>>. Acesso em: 14 dez 2016.

²⁹ Em relação à nomenclatura, cabe esclarecer que o censo nomeia deficiente auditivo aquele que tem alguma perda auditiva que pode variar ao longo da vida, já os surdos são os que possuem deficiência auditiva severa e que não ouvem nada de nenhum dos ouvidos. Interessante pensar essas diferenças de sentido construídas: a diferença entre ser surdo e DA está atrelado ao “grau” de deficiência. No final, ambas as designações apontam para a deficiência.

mestrado e que contribuem para os Estudos Surdos³⁰. Segundo Perlin (1998), a concepção de identidades surdas modifica de sujeito para sujeito surdo. As diferenças dessas identidades se delineiam por elementos histórico-sociais e a transitoriedade dos discursos.

A identidade acontece na sua vinculação com o sujeito, numa tensão em que interferem a relação sócio-histórica e o poder. A existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre é um já-lá, já-dito. Nesse sentido, a identidade surda tende a ser subalterna, porém, numa concepção de alteridade, o surdo não é visto como subalterno, mas “como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre uma diferença” (PERLIN 1998, p. 7). A identidade surda precisa ser vista pela diferença, em relação ao ouvinte, um ser não igual ao surdo, além do conceito de minorização e subordinação. Ela precisa se encontrar na visão da diferença e da resistência. Ser surdo é, principalmente, uma experiência no mundo visual. A criança surda precisa da visão para aprender e da língua de sinais para adquirir linguagem. De acordo com Perlin (1998, p. 20):

isso lhe dá um certo poder e autonomia para pegar os signos da palavra já constituídos. Mais intensamente, como adulto, nos movimentos surdos, a pessoa surda vai construir sua identidade política. Trata-se da identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

Decorremos desse trecho que as identidades são experiências visuais e que através delas se adquire autonomia, poder, identidade política e se constroem diferenças. Pensando nessa noção, a autora, com base em estudos de Stuart Hall (1997), McLaren (1997) e Bhabha (1994), chegou a categorizar distintas identidades, em uma proposta taxonômica para os surdos:

- a) Identidade surda híbrida – Surdos que nasceram ouvintes e, com o tempo, se tornaram surdos. Conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua. Esse surdo transita pelas duas línguas e sua identidade com a L1 pode ir de encontro com sua identidade surda, levando-o ao isolamento ou à agressividade.
- b) Identidade de transição – Surdos que ficaram sob forte influência da cultura hegemônica ouvinte e passam a conviver intensamente com a comunidade

³⁰ Os Estudos Surdos “dão centralidade ao papel da linguagem na produção de experiências”, a fim de possibilitar o entendimento e reflexão sobre o tema das diferenças e da diversidade. Além disso, permite problematizar “os discursos hegemônicos sobre a surdez”, procurando mudar “as representações dominantes sobre as identidades surdas, de anormalidade ou deficiência” para pensá-las na área dos Estudos Culturais na pós-modernidade de Stuart Hall (FERNANDES, 2014, p. 55).

surda. A transição se refere a esse momento de encontro e passagem da identidade ouvinte para a identidade surda. Esses surdos podem apresentar sequelas da representação em sua identidade em construção.

- c) Identidade surda incompleta – Surdos que vivem sob uma forte ideologia da cultura ouvinte hegemônica e reproduzem os discursos que sustentam as relações dominantes.
- d) Identidade flutuante – Surdos com consciência da diferença entre ser ou não ser surdo, porém, muitas vezes, despreza a cultura surda e quer ser “ouvintizado” de todo jeito.

Essa investigação de Perlin (1998) apresenta uma visão sobre ser surdo. Diante de uma cultura tão forte como a ouvinte, é um ato de resistência lutar pela identidade, comunidade e cultura surdas. Por outro lado, é importante retomar algumas ideias defendidas pela autora, a fim de problematizá-las, sem reduzir a importância política e de resistência do trabalho realizado.

Primeiramente, vejamos o que Orlandi (1998, p. 205) diz sobre o processo de significação e identificação dos sujeitos: “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos”, ou seja, sujeito e sentido se dão ao mesmo tempo e se constituem parte do processo de identificação. Os mecanismos que produzem sentidos também produzem sujeitos, por meio da língua (capaz de equívoco) com a sua história, representando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Considerando a prática escolar de uma escola para surdos, o professor, ao ensinar um conteúdo em Libras e não outro, produz sentidos e interfere na constituição da identidade do aluno.

Além disso, é fundamental analisar que, na proposta de Perlin (1998), observamos a visão de um sujeito centro, uno, de tomada de consciência, sem contradição: “É a consciência surda de ser definitivamente diferente” (PERLIN, 1998, p. 20). Como podemos notar, segundo Serrani-Infante (1998), a maioria dos trabalhos sobre a relação entre língua e identidade aponta para a concepção de um sujeito intencional, enquanto indivíduo consciente do seu dizer. Desse modo, para melhor compreensão da noção de identidade na AD, cabe antes discutir a noção de subjetividade, sob os preceitos de Pêcheux (2014a), como processos interdependentes: o do *intradiscurso* e do *interdiscurso*.

O *intradiscurso* remete à dimensão linear da linguagem e à cadeia do discurso. Quando dissertamos sobre o *intradiscurso*, indagamos que um enunciado formula num dado momento, em relação ao que disse antes e dirá depois. Pela formulação, constatamos no fio do discurso a construção de representações que correspondem ao registro imaginário do eu (enquanto ego)

do dizer. Esse eu do dizer pode se relacionar com semelhanças e diferenças no âmbito do imaginário (SERRANI-INFANTI, 1998). Desse modo, o surdo pode assemelhar-se ou desassemelhar-se a qualquer uma das categorias de Perlin (1998), porém ele o faz de um registro imaginário do sujeito como centro e não, necessariamente, identificar-se-á discursivamente com uma posição somente.

A fim de que haja um registro imaginário do eu no discurso, o *interdiscurso* refere-se à dimensão não-linear da linguagem, à rede complexa das formações discursivas³¹ em que o discurso se insere. Não há como prever, transformá-lo em materialidade. Pêcheux (2014a, p. 154) advoga 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.

Cabe esclarecer que o pré-construído é o “sempre-já-sujeito”, essa matéria-prima que pode constituir as identidades de um sujeito ou de um acontecimento, com respeito à questão da “interpelação-identificação ideológica” pelo significante do discurso. Nesse contexto, o sujeito é “como um processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá Lacan” (PÊCHEUX, 2014a, p. 142-143). Sendo assim, o sujeito não é a origem do seu discurso, não está no controle do que diz; ele se constitui pela contradição ideológica e, pelo inconsciente, pode deixar transparecer o ato falho.

Nesse caso, como pode esse sujeito configurar-se pela dita consciência surda ou se encaixar dentro de categorias de identidade como se fosse uma caixa? O *interdiscurso* (saber discursivo ou a memória dos sentidos) é um processo contínuo no qual a formação discursiva (FD) é levada a inserir elementos pré-construídos gerados no seu exterior. Com isso, de acordo com a situação dada, pode-se apresentar uma redefinição, uma repetição ou ainda suscitar um apagamento, esquecimento ou denegação. Esse sujeito, portanto, pode identificar-se com processos de significação, contradizer-se, ficar no entremeio das categorias ou (des)identificar-se com todas elas. Segundo Serrani-Infante (1998, p. 252), a identificação é uma condição instauradora, “a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso

³¹ Formações discursivas determinam o que pode ou deve ser dito, de uma posição, numa conjuntura determinada, dentro de uma dada formação social (HAROCHE, HENRY E PÊCHEUX, 1971). Estão submetidas à “lei da desigualdade-contradição-subordinação” que caracteriza o caráter complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica”.

Ademais, para corroborar nosso posicionamento, citamos o que Orlandi (1998) menciona sobre as identidades: “um movimento na história”, isto é, elas não são as mesmas sempre, transformam-se, “não são fixas ou categóricas” (ORLANDI, 1998, p. 204). Faz parte do imaginário uma identidade estável, imutável que assegura uma unidade indispensável nos processos identitários, porém constitui um sinal de firmar preconceitos e processos de exclusão. Refletindo sobre a condição dos surdos, aquele que “tenha” identidade flutuante ou incompleta tende a ser excluído pela comunidade surda, assim como muitos surdos já o são por ouvintes, servindo, portanto, de reprodução do preconceito e da desigualdade.

Segundo Orlandi (1998), no entanto, a unidade da língua é necessária, para que as diferenças apareçam significativamente: se o surdo se expressa pela Libras, pode fazer parte da comunidade surda. Se é a variante do Rio de Janeiro, diferencia-se da de São Paulo, por exemplo. O efeito de unidade do sujeito é essencial, a fim de que, no movimento da sua identidade, ele se traslade nas diferentes posições, dentre outras: aluno surdo que se expressa em Libras na escola, filho com português oral em casa e trabalhador com português escrito no serviço. Nessa perspectiva, atentamos para:

o movimento da identidade – na articulação entre unidade e dispersão – se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos. Sem menosprezar a injunção a ser-se o mesmo na relação com o Outro que, por sua vez, nos identifica (ORLANDI, 1998, p. 205).

A tensão entre a unidade e dispersão nos torna iguais e diferentes e, ao longo da história, capaz de mudanças na identidade. A diferença, para Pêcheux (2007), chama-se *alteridade* que, no mundo capitalista, é transformado politicamente. Por meio da prática política, enquanto “transformação-reprodução das relações sociais de produção” (PÊCHEUX, 2010, p. 21), o Estado trata de apagar as diferenças. Os já-ditos estão presentes o que torna algo difícil de se tomar consciência dentro de uma relação de forças desigual. No caso do decreto 5.626 de 2005, ao reconhecer a língua e estabelecer propostas de educação para os surdos, apagam-se as diferenças e isso faz parte do movimento de identidade dos surdos, apesar de poder alcançar sentidos diversos, provocar resistência e luta.

Ponderando ainda sobre os surdos e sua relação com a dita L1 e L2, recuperamos a pesquisa de Revuz (1998) sobre o encontro com a L2: nominar em L2 provoca um deslocamento de marcas anteriores na sua L1 e confronta o aprendiz com um outro recorte do real e da

língua, normalmente, desprovidos de carga afetiva, ou que se relacionam a outras cargas afetivas diferentes da L1. Serrani-Infante (1998) complementa que esse encontro é da ordem das “coisas a saber”, porém compreendendo um saber que não se ensina, não se aprende, mas existe “produzindo efeitos de sentido” (PÊCHEUX, 2015).

Dizer em outra língua pode ser vivenciado como uma perda ou como uma operação de renovação e revitalização da L1 ou como a descoberta do lugar da liberdade. Essa “dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente, também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens escolares” (REVUZ, 1998, p. 227). Reconhecemos essa dupla experiência nos dizeres dos alunos surdos sobre sua relação com as línguas. A aprendizagem de uma L2 se choca com a aceitação de torná-la sua e de lidar não só com a diferença de si mesmo, mas também com a não coincidência de si com os outros, de aquilo que se diz com o aquilo que se queria dizer.

Desse modo, compreendemos que a taxonomia de Perlin (1998), diante do arcabouço teórico mobilizado, não dialoga com os conceitos de identidade e alteridade utilizados, sem com isso reduzir a importância do trabalho da referida autora para a comunidade surda. De nossa posição teórica, não acreditamos no sujeito (qualquer que seja ele) uno, consciente, mas sim num efeito de unidade que leva o sujeito a ter uma identidade que pode deslocar-se para diferentes posições no discurso. Ou seja, ser surdo pode ser multifacetado em si mesmo, portanto não pretendemos fechá-los em classificações, objetivamos observar, no funcionamento do discurso, de que modo se dá o movimento de identidade desses sujeitos surdos, alunos do INES, na relação com as línguas: Libras (minoritária) e o Português (majoritária), tendo como contexto as práticas escolares.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, para compor o arquivo coletado, ao lado dos documentos oficiais, escolhemos o corpus experimental, composto por entrevistas com alunos do EM do INES. Cabe-nos também descrever as etapas seguidas para realização dessa pesquisa bem como a metodologia empregada na análise das entrevistas.

5.1 DA TEORIA AO CORPUS

Depois de estabelecido o objetivo de analisar o funcionamento do discurso sobre a identificação com as línguas – o Português e a Libras – nas práticas escolares na relação com os ditos nos documentos que instituem as políticas linguísticas no ensino básico, passamos pelas bases teóricas. Nessa parte, começamos pelas Políticas Linguísticas no que diz respeito às funções sociais e ao planejamento das línguas – Português e Libras – para os surdos. Enfocamos, portanto, no planejamento de status, a leitura crítica da lei 10.436 de 2002 e do decreto 5.626 de 2005 e, depois, fizemos uma breve retrospectiva do planejamento de *corpus* da Libras, com os estudos de escrita de sinais, da criação de glossários e do estabelecimento de uma norma. Chegamos daí ao conceito de minorias linguísticas, direitos linguísticos, além da formação de identidade, pela AD em contraposição aos Estudos Surdos. Resignificamos, mais uma vez, as discussões sobre a identificação dos surdos com as línguas por meio da glotopolítica e, finalmente, pela AD, importante campo teórico, para a análise das entrevistas. Diante disso, qual foi a metodologia de pesquisa e como se constituiu o *corpus*?

A escolha do método que conduziu a pesquisa foi a parte essencial da pesquisa e por isso não se tratou de uma escolha simples, especialmente quando almejávamos averiguar criticamente uma realidade em que o pesquisador estava diretamente envolvido. No que diz respeito a esta investigação, a abordagem metodológica que a orientou foi a pesquisa qualitativa, porque considerou os sujeitos envolvidos, onde ouvir/ver/experienciar/dialogar e analisar as “vozes” se tornou mais relevante do que quantificar dados coletados. Ao levar isso em consideração, o corpus de análise se fez pelo cruzamento dos dizeres dos alunos surdos com as políticas linguísticas, apreçadas em documentos oficiais.

Desse modo, a pesquisa qualitativa nos possibilitou um processo constante de produção de conhecimento, pois nos permitiu uma variedade de técnicas para a coleta de dados, além de deixar o pesquisador à vontade para fazer e refazer seus planos de trabalho, conforme a pesquisa avançou e amadureceu, enriquecendo, assim, a produção epistemológica.

Para a realização da investigação, tomamos como ponto de referência o seguinte material: o corpus experimental, por meio de entrevistas, em que os textos foram sinalizados em Libras pelos alunos adultos do Ensino Médio (EM) do INES, já que por meio dos dizeres dos alunos sobre o ambiente escolar, puderam ser fortalecidos e refutados discursos e valores partilhados na instituição e fora dela sobre a sua identificação com as línguas; e um arquivo de documentos legais e institucionais como a lei nº 10.436/02, o decreto nº 5.626/05 que a regulamenta, o PDI-INES e o Projeto Político-Pedagógico do INES (PPP-INES), foram elencados e mencionados de acordo com os dizeres dos alunos, apresentados na análise das entrevistas no capítulo a seguir.

5.2 ENTREVISTAS: JUSTIFICATIVA E PROCESSO METODOLÓGICO

Para realização das entrevistas, consideramos a *entrevista em situação acadêmica* (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 1), escolhida para a construção de dados com os sujeitos da pesquisa, pensada como “dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva – produção situada sócio-historicamente, como prática linguageira que se define por uma dada configuração enunciativa que a singulariza”. Esse procedimento metodológico assumiu a interação como uma produção de linguagem que objetivou a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista não é uma mera ferramenta de apropriação de saberes, coleta de dados que tendem a uma verdade absoluta, mas sim uma “nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado [...]” (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 12) em que o enunciador atribui a si mesmo um caráter pelo modo como enuncia. É um dispositivo enunciativo de produção e de acesso a determinados saberes, permitindo retomar situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. Em relação aos entrevistados dessa pesquisa, esse dispositivo nos possibilitou resgatar os dizeres dos surdos sinalizados em conversas informais pelos corredores ou na sala de aula do INES sobre a sua relação com as línguas dentro das práticas escolares.

Não seriam os alunos surdos uma das partes integrantes do processo educativo? Justificamos o uso das entrevistas com eles, porque compartilham práticas discursivas que, em grande parte, são silenciadas nas pesquisas e documentos oficiais. Eles, bem como pesquisadores, professores e pais (surdos ou ouvintes), são os que refletem, interpretam suas experiências e se posicionam diante delas. Em nossa posição, assumimos que os alunos surdos deveriam ter visibilidade e sempre ser “ouvidos” no momento de elaboração e implantação de uma política

linguística pelo Estado, seja na escola, seja em outros lugares sociais, para aplicação na realidade. São eles que sofrem e se regozijam com as experiências vividas na escola.

Em consequência dessas justificativas, trazemos a conceituação de Payer (2005, p. 13) sobre a oralidade – o que pode ser estendido, na presente pesquisa, por corporeidade, como abordaremos mais adiante. É “*como um lugar sócio-histórico particular de produção do discurso, que acolhe e possibilita que circulem memórias discursivas que não puderam se inscrever socialmente na ordem da escrita (...) possibilitando dizer algo que ainda não foi dito*” (grifo do autor). Consideramos a língua um “lugar de memória” não psicológica ou individual. Pretendemos destacar, nessa pesquisa, o resgate dos dizeres dos alunos que, por muitos anos, foram relegados ao silêncio e que descortinam traços de uma memória discursiva (de língua interdita) na identificação do sujeito com o simbólico.

Em relação à investigação, as entrevistas individuais foram feitas com alunos surdos do EM do INES, usuários de Libras. Pensando no trecho supracitado por Payer (2005), em primeiro lugar, é por meio do discurso materializado em Libras (a L1 desses surdos), que as memórias discursivas, historicamente produzidas, podem ser suscitadas. Nesse caso, não poderiam constituir textos escritos em língua portuguesa, produzidos por eles, porque muitos não se sentem confortáveis em expressar-se em sua L2, ademais a memória discursiva seria outra. Além disso, esses sujeitos sentem-se valorizados por expressar-se nessa língua, portanto esperamos que sejam respeitados por essa escolha a qual se constitui um direito linguístico. Em segundo lugar, possibilita-nos recuperar dizeres já feitos em salas de aula, corredores e auditórios. Em terceiro lugar, acreditamos que esses sujeitos – tantas vezes silenciados e minorizados pela historicidade de língua interdita – deveriam ser precursores e protagonistas no estabelecimento de normas e regras da instituição que os atende. Por fim, por meio de entrevistas gravadas em vídeo, constituímos um arquivo de memória institucional³² que pode ser investigado e revisitado por outros pesquisadores.

Cabe esclarecer que consideramos oralidade em relação à escrita (ORLANDI, 2013), mas pensando, em primeiro lugar, no funcionamento discursivo – discurso oral e discurso escrito. Procuramos entender como, nessa intercadência de suas relações, os sentidos se fazem, produzindo seus efeitos. De acordo com Orlandi (2012, p. 176):

³² Segundo Orlandi (2012, p. 171), o arquivo é memória institucionalizada, em que se estabilizam os sentidos, por um efeito da relação de forças. “O arquivo repousa mais sobre que se *deve* ser dito”. [...] “Enquanto arquivo a memória tem a forma da instituição. O dizer nessa relação é relativamente curto, datado. Reduz-se ao contexto, à situação da época, ao pragmático”.

As duas formas – a do discurso oral e a do discurso da escrita – em seu jogo são necessárias para nossa história. Como são necessários os gestos de interpretação que, atestando a incompletude da linguagem nos mostram a abertura do simbólico: há sempre a possibilidade de um novo gesto de interpretação. Assim como os sentidos não são uma questão aberta, também a interpretação não se fecha.

O funcionamento da escrita e da oralidade valem mais pela inter-relação que por separação precisa. Os sentidos que advêm desse funcionamento sempre podem ser outros, por isso cabe ao analista pelo seu gesto de interpretação encontrar as marcas linguísticas mais regulares ou que destoam mais de todo o discurso.

Orlandi (2013) relaciona mais uma vez a escrita e oralidade, porém efetua um deslocamento de sentido em relação ao anterior. Dessa vez, a autora afirma que a nossa sociedade é de escrita e, por isso a oralidade “se esgueira de forma marginal em situações muito particulares e que são rupturas em relação à nossa ideologia dominante da escrita” (ORLANDI, 2013, p. 262). No nosso mundo ocidental, com o advento das novas tecnologias, a escrita deixa pouco espaço para a oralidade, ainda mais com a urbanidade. A escrita no Brasil tem o seu papel na construção da sociedade. Caberia, pois, à oralidade um lugar de resistência e não de silenciamento.

Em relação à oralidade, entendemos esse termo, por fim, a partir do conceito de língua defendido na Análise do Discurso (AD) como “tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história para produzir sentidos” (FERREIRA, 2003, p. 196), isto é, não se compreende em seu sentido orocêntrico, numa concepção de língua como código ou instrumento de comunicação ideologicamente neutro, mas sim um lugar material onde ocorrem processos discursivos e com eles os sentidos se concretizam. No caso da Libras, esses processos discursivos se dão pela *corporeidade*. Pelo movimento do corpo, das mãos, das expressões faciais é que se constitui a língua em relação ao real da história e à historicidade do sujeito. Portanto, para o nosso trabalho, promovemos um deslocamento: o par relacional não se constitui entre escrita e oralidade, mas sim entre escrita e corporeidade. A *corporeidade* são as muitas formas de:

[...] discursividade também desenvolvidas e geradas por sujeitos Surdos usuários de língua visuo-gestual, cuja *corporeidade* [grifo nosso], extraem-se inesgotáveis significados. As experiências visuais, nessas sociedades, não se restringem a capacidade de produção e compreensão linguística, entretanto, é, na formulação do discurso que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, e que os sujeitos Surdos, ideologicamente constituídos, se descortinam. Desnudem seus corpos e sua carne, em gestos simbólicos de interpretação que denunciam o pertencimento ao mundo da **visibilidade** (*grifo da autora*); mundo este em que reside uma forma de discursividade sócio-histórica, plural em sítios de significância e sentidos,

no qual os próprios corpos que o identificam constitui-se como objeto simbólico através da ocorrência dos seus gestos interpretativos. (VIANNA, 2014, p. 21)

De acordo com Vianna (2014), em sociedades de visibilidade, os sujeitos surdos se apropriam de uma língua viso-gestual de modo que sua materialidade linguística se realiza por meio da expressividade corporal e de experiências visuais e corporais. Essas formas de discursividade podem adquirir vários sentidos e significações. O sujeito Surdo é constituído por experiências corporais construídas a partir de vários componentes que dão sensibilidade a sua *corporeidade* e, portanto, sua interação com o mundo não pode ser apenas visual. Nesse sentido, é um sujeito com uma visão sócio-ideológica, cuja apreensão de sentidos na comunidade surda, pode ser bem distinta dos ouvintes, usuários de línguas orais.

A partir desse conceito de *corporeidade*, construímos uma investigação capaz de compreender os deslizamentos de sentidos, a movência na história e as outras formas do sujeito-surdo se identificar e de trabalhar uma memória discursiva em relação às línguas – Libras e Português –, a partir das práticas escolares que vivenciaram.

Entendemos por gestos interpretativos aqueles feitos pelo sujeito na constituição do discurso, indicando a ou as posições do sujeito entre outras, em relação a uma memória. As palavras só têm sentido, porque já significaram antes e são geradas em uma memória discursiva. Devemos sublinhar que, na citação, “‘gesto’ significa ato no domínio simbólico (PÊCHEUX, 1969), o que ao mesmo tempo distancia a questão do sentido tal como é tratado na pragmática e valoriza a dimensão material do símbolo’ (ORLANDI, 2012, p. 170), isto é, compreendemos como a posição do sujeito se constrói na materialidade linguística. Dessa forma, o sujeito pode transformar ou estabilizar os sentidos no dizer, interpretando e se posicionando diante de uma memória do dizer.

Nessa perspectiva, “consideramos que tanto a escrita quanto a oralidade são constituídas pela interpretação” (ORLANDI, *ibidem*). E, no caso desta pesquisa, completamos que a *corporeidade*, que posiciona o corpo como “o principal vetor linguístico, político e ideológico das sociedades de visibilidade surdas, cujas marcas identitárias são asseguradas, indiscutivelmente, pelo contexto sócio-histórico das línguas sinalizadas” (VIANNA 2014, p. 22) também é constituída pela interpretação.

Voltando à coleta de dados por meio de entrevista como nova situação de enunciação e pesquisa, optamos pelo tipo *entrevista semiestruturada*, por autorizar o uso de um roteiro norteador ao qual questões puderam ser acrescentadas e retiradas (MANZINI, 2012). Foi elaborado um roteiro de entrevista composto a partir de blocos temáticos, em que formalizamos os objetivos, o problema e as hipóteses que nos levaram à elaboração de perguntas básicas (DAHER,

1998, p. 3). Os roteiros piloto e final (ANEXOS A e B) funcionaram como auxiliares e facilitadores do processo interativo. Posteriormente, quando realizadas as entrevistas-piloto, pudemos refletir sobre a adequação do roteiro ao propósito da pesquisa.

As entrevistas-piloto³³ e as subsequentes exigiram organização prévia, preparação e ética, perpassando o recrutamento dos entrevistados, a escolha do local onde aconteceram, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Efetuamos as entrevistas depois dos candidatos a participantes assumirem e aceitarem sua espontânea e livre participação. Antes de cada uma delas, esclarecemos as justificativas, objetivos e metodologia da pesquisa e garantimos que nenhum nome seria citado, assegurando assim, a confidencialidade e a privacidade dos participantes. Seguidamente, entregamos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ANEXO C) e o Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos (ANEXO D) para reflexão e anuência dos informantes. Estes foram devidamente aprovados pela Divisão de Estudos e Pesquisas do INES (DIESP-INES) e pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Para ingressar no INES como pesquisadora, pedi a anuência do DIESP-INES para realizar as entrevistas pessoais com os alunos que foi concedida por meio de uma carta. Tanto a carta como o projeto foram submetidos ao Comitê de Ética da UFF. Depois de aprovado pelo Comitê, realizamos as entrevistas com os alunos, por intermédio de um TILS/LP, para que a pesquisadora não tivesse a preocupação de mediar a entrevista e pensar na tradução ao mesmo tempo, além disso se possibilitou à pesquisadora fazer observações e intervenções, para esclarecimentos, ao longo do processo.

É importante lembrar que uma questão se impôs: como professora da instituição na qual realizei a pesquisa, é possível ter implicações na pesquisa. Em uma relação de forças e de antecipação das formações imaginárias (PÊCHEUX, 2010), os participantes podem me ver como pesquisadora, mas igualmente como professora da instituição. Esse jogo de imagens faz parte das condições de produção de qualquer discurso (ORLANDI, 2009). Minha posição de professora também poderia motivá-los a proferir determinados discursos e, ao mesmo tempo, não dizer outros. Sempre algo é silenciado. Afinal, para dizermos alguma coisa, deixamos de falar tantas outras (ORLANDI, 2007).

Realizamos o registro das entrevistas por meio de videogravação já nas entrevistas-piloto, que permitiram averiguar se as perguntas estavam adequadas aos objetivos da pesquisa.

³³ Essas entrevistas realizadas em dezembro de 2015 serviram como uma maneira de testar a viabilidade das perguntas em relação aos objetivos de pesquisa. Com as respostas obtidas, pudemos alterar o roteiro.

O objetivo da entrevista-piloto, com 20 perguntas, era analisar como eles dizem sobre as práticas do cotidiano escolar, como consequência das políticas linguísticas em desenvolvimento no INES e no âmbito federal. Para isso, as perguntas foram divididas em blocos temáticos e as questões eram as seguintes para cada bloco:

Bloco temático 1: Processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Escrita como segunda língua (LPEL2) na escola

1. Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de LP, pensando em tudo que você já estudou?
2. Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de LP, pensando em tudo que você já estudou?
3. Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê?

Bloco temático 2: Identificação do sujeito com Libras

4. Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique.
5. Como você se sente usando Libras na escola? Explique.
6. Em que situações você já sofreu preconceito por usar a Libras? Como você se sentiu? O que você fez?
7. Se você tivesse um professor ouvinte de Libras como seria essa aula? Por quê?

Bloco temático 3: Identificação do sujeito com LPEL2

8. Para que você usa LP fora da escola? Exemplifique.
9. Como você se sente na escola usando LP escrita?
10. Em que situações você já sofreu preconceito por usar LPEL2? Como você se sentiu? O que você fez?

Bloco temático 4: Identificação do sujeito com Língua Portuguesa Oral (LPO)

11. Você usa LPO (oraliza) na escola? Por quê?
12. Você usa LPO (oraliza) fora da escola? Por quê?
13. Se a escola, além de Libras como L1, oferece uma disciplina com técnicas de oralização de PL2, você gostaria de fazer? Por quê?
14. Em que situações você já sofreu preconceito por usar a LPO dentro da escola? Como você se sentiu? O que você fez?

Bloco temático 5: Relação do sujeito com o professor de línguas

15. Quais são as vantagens e desvantagens de se ter um professor ouvinte?
16. Quais são as vantagens e desvantagens de se ter um professor surdo?

Bloco temático 6: Relação do sujeito com o outro aluno

17. Quais são as vantagens e desvantagens da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê?

18. Quais são as vantagens e desvantagens da escola que só aceita surdos na mesma sala? Por quê?
Bloco temático 7: Relação do sujeito com a escola
19. Quais são as vantagens e desvantagens de se estudar no INES?
20. Quais são as vantagens e desvantagens de se estudar fora do INES?

Tabela 1: Perguntas da entrevista-piloto

Diante das respostas dos alunos às entrevistas-piloto, reformulamos o objetivo geral para analisar o funcionamento do discurso sobre a relação entre as línguas – o Português e a Libras – nas práticas escolares, na relação entre os ditos nos documentos que instituem as políticas linguísticas no ensino básico e os dizeres dos alunos surdos. Por conta disso, elencamos os blocos temáticos e redefinimos algumas perguntas (13) mais relevantes para a investigação nesses moldes:

Bloco temático 1: Processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.
1. Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?
2. Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?
Bloco temático 2: Identificação do sujeito com Língua Portuguesa.
3. Para que você usa língua portuguesa fora da escola? Exemplifique.
4. Como você se sente na escola usando a língua portuguesa escrita?
5. Na escola, em que situações você já sofreu preconceito ou provocações por usar a língua portuguesa escrita? Como você se sentiu? O que você fez?
Bloco temático 3: Identificação do sujeito com Libras
6. Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique.
7. Como você se sente usando Libras na escola? Explique.
8. Na escola, em que situações você já sofreu preconceito por usar a Libras? Como você se sentiu? O que você fez?
Bloco temático 4: Relação do sujeito com o professor por meio da Libras e da Língua Portuguesa.
9. Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor ouvinte?
10. Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor surdo?
11. Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê?
Bloco temático 5: Relação do sujeito com o ambiente escolar (INES e/ou outras escolas), representado pela convivência com o professor, o outro aluno e demais funcionários.

12. Quais são os pontos positivos e negativos da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê?
13. Quais são os pontos positivos e negativos da escola que só aceita surdos na mesma sala como o INES, por exemplo? Por quê?

Tabela 2: perguntas das entrevistas finais

A fim de buscar esclarecimentos de algumas questões no momento da entrevista, a pesquisadora sentiu necessidade de fazer mais duas perguntas: “O que você acha que deve melhorar no INES?” e “Você sabe por que seus pais escolheram o INES para você estudar?”

Essas perguntas, embora apareçam no anexo F, não serão analisadas nessa dissertação por não contemplarem o objetivo de pesquisa num primeiro momento.

Quanto à seleção do participante, seguimos as próximas orientações: relação com o tema em pauta e interesse em expressar-se sobre o mesmo. A partir disso, definimos o seguinte perfil básico do entrevistado:

- a) Ser surdo e adulto;
- b) Ser aluno do EM no CAp/INES³⁴;
- c) Estar no CAp/INES há, pelo menos, um ano;
- d) Dentro desse perfil básico, foram compostos dois grupos:
- e) Ter estudado no CAp/INES desde o 6º ano do Ensino Fundamental (EF), no mínimo³⁵.
- f) Ter estudado com ouvintes, antes de se matricular no CAp/INES.

Cabe esclarecer que, antes de realizar as entrevistas, a entrevistadora foi nas turmas do EM, dos turnos da manhã e da noite, para passar um questionário de identificação do aluno participante (ANEXO E). O objetivo era saber que estudantes estavam há mais de um ano no INES, quais deles já tinham frequentado escolas com proposta inclusiva e quais estudaram no INES desde o 6º ano, a fim de adequá-los nos grupos de pesquisa estipulados no parágrafo anterior.

Justificamos a escolha de participantes adultos, alunos do EM, porque já tiveram uma experiência longa no âmbito escolar. No caso dos grupos, tanto os alunos que estudaram no

³⁴ O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica do instituto, oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos da educação básica: educação infantil e ensinos fundamental e médio. O CAp/INES possui também o Centro Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) e o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-Vestibular. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262>. Acesso em: 03 jun. 2014.

³⁵ Dois dos estudantes escolhidos estudaram no INES desde a educação infantil (SEDIN) até o 3º ano do EM (A1 e A6).

CAP/INES desde o 6º ano do EF quanto aqueles que estudaram com ouvintes podem comparar a vivência do CAP/INES com outras escolas cursadas, levando em consideração, também, a alteridade com os ouvintes e com os próprios surdos, no que diz respeito às práticas, língua, cultura, convivência e ensino.

Com os perfis selecionados, por meio de um questionário (ANEXO E), entrevistamos, no máximo, 6 alunos no segundo semestre de 2016. A justificativa para esse número deve-se ao fato de que uma análise discursiva bem-feita em apenas um ano de pesquisa não poderia ter vários sujeitos, pois não passaria da superficialidade do dizer. No entanto, buscamos aqui depreender o funcionamento do processo discursivo, analisando os discursos dos sujeitos na sua profundidade, em busca de regularidades, deslizos e dispersões. Além disso, pretendemos decifrar as formações discursivas e elementos linguísticos significativos na sua relação com a memória discursiva. Para que isso suceda, considerou-se fazer as entrevistas, traduzi-las ao português para, enfim, analisá-las.

5.3 TRADUÇÃO DAS ENTREVISTAS: GESTO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Finalizado o momento das entrevistas, antecedido pela elaboração dos roteiros, o terceiro momento é o da transposição do que foi relatado – da Língua de Sinais para o Português escrito. Tal escolha metodológica foi feita, depois de observar diversos trabalhos acadêmicos que discutem sobre o caráter experimental de transcrição de Libras. Mc Cleary e Viotti (2007, p. 1-2), por exemplo, afirmam que:

os sistemas de transcrição em uso são limitados, e que sistemas mais adequados ainda estão em processo de desenvolvimento e experimentação. [...]

Nos últimos cinquenta anos, várias propostas de representação das línguas sinalizadas têm sido apresentadas, e continuam sendo adaptadas, juntamente com propostas de sistemas de escrita para uso escolar e popular. Esses sistemas variam desde aqueles que são mais codificados/analíticos, como o sistema de William Stokoe (Stokoe 1960; Stokoe, Casterline & Croneberg 1965), até aqueles que são mais gráficos/icônicos, como o sistema de SignWriting, de Valerie Sutton (Sutton 1996), ambos baseados em traços (ou parâmetros) distintivos (Martin 2000). Esses sistemas não têm atingido aceitação geral na literatura linguística, pela dificuldade de leitura que apresentam para pessoas não especialmente treinadas.

Colocamos em destaque, portanto, o problema das transcrições de línguas de sinais hoje, porque são estudos que não estão consolidados e passam por adaptações diversas a depender dos diferentes grupos de pesquisa. Além disso, destacamos como agravante a dificuldade que muitas pessoas têm em ler e entender as transcrições em uso.

Levando tudo isso em consideração, seria importante considerar não a transcrição, mas sim a tradução das entrevistas dos alunos de Libras para língua portuguesa oral e escrita, por meio do TILS/LP, a fim de que os professores-pesquisadores ouvintes não tão conhecedores de Libras ou de surdos possam vivenciar os seus discursos. Sabemos que a tradução também é um gesto de leitura, interpretação e escrita (CALDAS, 2009). De um modo ou de outro, são etapas necessárias da pesquisa. O objetivo disso é possibilitar o contato mais adequado com todo o material, uma melhor conservação do documento e construir um arquivo de memória dos dizeres dos participantes.

Acabado o processo de entrevista, o vídeo foi observado e analisado pela pesquisadora e pelo TILS/LP. Para a tradução das respostas em Libras para o Português escrito, depois de ler a investigação de Pereira e Nakasato (2001), optamos por uma das escolhas metodológicas destes autores: “colocar entre parênteses as descrições de movimentos de mãos, do corpo, da expressão facial, bem como outros aspectos considerados relevantes para a análise do relato” (PEREIRA E NAKASATO, 2001, p. 357-8). Segundo Pereira e Nakasato (2001, p. 355), justifica-se isso, porque “Baker e Padden, em 1978, apontaram a importância de se considerar não só as mãos, mas as expressões faciais, os movimentos da cabeça e do corpo como portadores de informação linguística na Língua de Sinais Americana”. Por intermédio da língua, torna-se necessária a observação da corporeidade (VIANNA, 2014) de Libras, porém, a fim de ficar legível aos ouvintes não tão conhecedores de Libras ou de surdos, lançamos mão da tradução de Libras para a Língua Portuguesa.

Por fim, para a tradução das entrevistas, utilizamos a metodologia seguinte:

- //Repetição do sinal//: Número de traços indicam o número das repetições daquele sinal. Por exemplo, //difícil//.
- (Expressão facial significante para o relato). Por exemplo, (*testa franzida*).
- +Ênfase do sinal+. Por exemplo: *Eu não tenho uma F-O-R-Ç-A +BOA+*.
- [explicação de algo no relato]. Por exemplo, *Tudo depende de mim [como avaliar a leitura e a escrita]*.
- Datilologia (Soletrar uma palavra): V-O-U. Por exemplo, eu V-O-U ESTUDAR.
- Sinal de algo: SINAL. Por exemplo, *Eu já fiz curso no SENAI de operador de computador.*

(Tabela 3: Escolha metodológica para a tradução de entrevistas)

Ademais, os nomes dos alunos foram indicados por uma letra maiúscula seguida de números - A1, A2... -, o tradutor-intérprete foi abreviada por I e a pesquisadora por P.

A gravação em vídeo contou com a tradução de Libras para a Língua Portuguesa Oral que foi produzida por um TILS/LP³⁶. Além disso, foi feita uma tradução para Língua Portuguesa escrita por dois motivos: 1) Análise discursiva dos dizeres dos alunos e 2) Possibilidade de uma visita maior por outros pesquisadores. Por fim, também se disponibiliza um DVD em que se encontram as entrevistas realizadas com os seis participantes (ANEXO I).

De acordo com Caldas (2009), tradução, pelo arcabouço teórico da AD, começa com uma reflexão do que é um *gesto de interpretação* – o modo por meio do qual o sujeito constrói os sentidos externos e internos que significam e o significam, incorporado no cruzamento de formações discursivas³⁷ que o constituem. Com isso, “todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória” (ORLANDI 2012, p. 171).

Conforme a autora (2009, p. 30), “o tradutor é, antes de tudo, um leitor”, por conseguinte o gesto de leitura é a organização da significação feita pelo leitor, de acordo com um jogo entre agentes sociais, tratada pelo texto. Quem escreveu, como, quando, onde, para quem escreveu e por que ler compõem a historicidade da leitura. Essa inscrição da história na linguagem se processa de acordo com as formações discursivas, as quais estão sempre se reconstruindo, “embora funcionem incessantemente como ponto de ancoragem para os gestos de interpretação e processos de identificação do sujeito. As formações discursivas materializam, ou melhor, dão forma histórica aos mecanismos ideológicos” (CALDAS, 2009, p. 31).

Em todo gesto de leitura existe interpretação, portanto Caldas (2009) concebe o termo *gesto de tradução* que passa, primeiro, tanto pelo *gesto de interpretação* como pelo *gesto de leitura*. O tradutor lê um texto dentro de determinadas condições de produção para, depois, gerar um novo texto em outra materialidade linguística, isto é, em outra língua, dominado pela ilusão de estar dizendo o mesmo. Para Caldas (2009, p. 32, *grifo da autora*) “essa ilusão própria do *gesto de tradução* é condição necessária para essa prática”. De acordo com pressupostos da AD, os sentidos vêm de formações discursivas em que se inserem e não das próprias palavras, por isso certas palavras em Libras podem evocar em português outras formações discursivas dentro de outra historicidade.

³⁶ A princípio seria somente um TILS/LP para todas as entrevistas, porém esse intérprete não pode comparecer. Para que todas as entrevistas pudessem ocorrer no dia e horário previstos com os alunos, cinco intérpretes do INES se revezaram na tradução e interpretação.

³⁷ São as “formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o ‘que pode e deve ser dito’ a partir de uma posição dada em conjuntura dada” (BRANDÃO, 2012, p. 48). O conceito de formação discursiva se refere à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. É por meio dela que o sujeito faltante, inserido numa determinada conjuntura histórica, tenha possibilidade de estar de acordo ou não com o sentido a dar às palavras.

Acabado todo esse processo, as análises das entrevistas foram feitas a partir dos preceitos básicos da AD. Para a referida corrente, “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (...) faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (ORLANDI, 2009, p. 15). Entendemos que os envolvidos dão sentido à própria existência da escola e esta, por sua vez, transforma esse indivíduo e a realidade em que ele vive. A participação deles na pesquisa pode ressignificar o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, de forma que eles mesmos se ressignifiquem nas suas práticas discursivas.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: “AGORA, É TUDO MISTURADO...”

A particularidade dispensada ao *corpus* em AD, permite-nos desenvolver uma relação constante entre teoria e análise. Cada *corpus* terá um tratamento diferente a depender da sua especificidade e da pergunta de pesquisa que, no caso dessa investigação, seria o que os sujeitos surdos, estudantes do EM do INES, dizem sobre a sua (des)identificação e relação com a Libras e Língua Portuguesa?

Para a Análise do Discurso (AD) de base francesa, a língua é aquela que constitui o processo identitário do indivíduo, que o interpela em sujeito determinado ideologicamente. Para os surdos participantes esse processo acontece (ou deveria acontecer) em Libras, por isso as entrevistas foram em Libras. A língua é capaz de equívocos, deslizos, uma vez que o sentido não se encontra nela. Ao entender a língua como um “lugar de memória”, é possível identificar como os vestígios dessa memória na língua, fortemente marcada pela tensão entre línguas (majoritária/valorizada e minoritária/interditada) em contato, funcionam na identificação do sujeito ao simbólico (PAYER; CELADA, 2011). Os traços de alteridade/identidade estão aí para serem interpretados.

É importante notar que, nas relações produzidas ao longo da história do sujeito moderno, há uma forte tensão entre a língua nacional (português), a língua valorizada dos ouvintes, a L2 dos surdos, em detrimento à língua dos surdos (Libras), a sua L1, porém minorizada/interditada. Por um lado, a Libras é a língua da constituição do sujeito, da compreensão linguística, da formulação do discurso, do orgulho, da leveza, enquanto a Língua Portuguesa é a da não compreensão, da que se torna difícil compor a formulação do discurso, portanto, é a língua da tensão, do nervoso, do preconceito.

Considerando tudo isso, organizamos a análise de modo a responder à pergunta de pesquisa, por isso escolhemos tratar do funcionamento do discurso, para começar, na relação de identificação dos sujeitos surdos (dessa pesquisa) com a Libras (Bloco 3 das entrevistas) e, posteriormente, na identificação do sujeito com o Português no seu processo de ensino-aprendizagem (Blocos 1 e 2 das entrevistas). Para tratar desse ponto, mobilizamos os conceitos das condições de produção, das *formações imaginárias*, do *interdiscurso* ou *memória discursiva*, mas também os mecanismos de formulação do sentido como os *dêiticos* e a *irrupção de ordem corporal*.

Cabe apontar que, ao longo da análise, diferenciamos os destaques nas sequências discursivas em: (a) dêiticos temporais e espaciais e (b) irrupção de ordem corporal com negrito e sublinhado. Além disso, (c) as designações, predicacões e verbos vêm em negrito apenas.

6.1 “AQUI”, “LÁ”, “ANTIGAMENTE”, “HOJE EM DIA...” E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Nesse ponto, ressaltamos o bloco 3 – identificação do sujeito com Libras. Os alunos responderam às seguintes perguntas:

- a) Como você se sente usando Libras na escola? Explique.
- b) Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique.

Lembramos que são 6 alunos surdos: 3 (A2, A3, A4) estudaram em escolas com proposta inclusiva a maior parte da vida e outros 3 estudaram no INES a maior parte da vida (A1, A5, A6). Em primeiro lugar, apresentaremos a teoria que nos possibilitou depreender os efeitos de sentidos dos seus discursos, em seguida, procederemos às análises das sequências discursivas³⁸ (SDs).

Para entender melhor os sentidos das respostas, recorreremos ao conceito de *condições de produção* (CPs), pois consideramos que X e Y designam lugares determinados na estrutura da formação social e esses lugares estão projetados nos processos discursivos colocados em jogo (PÊCHEUX, 2010). As CP compreendem basicamente os sujeitos e a situação. De acordo com Orlandi (2009), em sentido estrito, são as circunstâncias da enunciação, mas, no sentido amplo, consideramos o contexto sócio-histórico, ideológico.

Para ilustrar essa concepção, nas respostas selecionadas para análise, destacamos que a relação de espacialidade e temporalidade se dá por meio do uso dos dêiticos de tempo e espaço. De acordo com Zoppi-Fontana (1997, p. 151):

Por marcação temporal queremos significar o conjunto de designações e predicções, pelas quais os enunciados realizam uma escansão do tempo cronológico em “tempos históricos”, cujas relações internas de antecedência-sucessão variam de acordo com as representações temporais para cada um desses “tempos” delimitados.

Assim, esclarecemos que o funcionamento das formas de representação da temporalidade gera as representações imaginárias que instituem discursivamente cada um desses “tempos” e as relações que se constituem entre eles. Consideramos que este discurso se passa para o sujeito surdo entre um “**aqui, no INES; aqui; daqui; no (para o) INES**” em detrimento de um “**lá fora; lá, na outra escola**” e um “**antes, antigamente**” que se remete a um “**hoje em dia**”; e também os sujeitos são marcados por propriedades diferenciais determináveis por essas vivências.

³⁸ Para Serrani (1993), a reprodução de sequências discursivas supera o mero caráter de exemplo, no sentido de elemento apresentado, sobretudo, com a função de ilustrar uma afirmação.

Cada um das referidos sujeitos, nesse processo discursivo, atribui a si e ao outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Esse jogo de imagens é chamado de *formações imaginárias*, um conceito que se tornou essencial para o estudo do funcionamento do discurso, pois se trata de um objeto imaginário e não de uma realidade física. Se assim ocorre, em toda formação social, são estabelecidas relações entre as situações – definidas objetivamente – e as posições – representações dessas situações (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

A partir da teoria das *formações imaginárias* de Pêcheux (2010), concebe-se que não se transmite uma informação de A para B, pois, trata-se de produção de *efeito de sentido* de A para B. Segundo Orlandi (1996), *os efeitos de sentido* são criados por dispositivos como o dos registros (formal e informal) e o dos discursos, pois o lugar dos interlocutores significa. “Nas marcas de interlocução – em que os sujeitos falam de seus lugares – há vestígios da relação entre a *formação discursiva* e a *formação ideológica*” (ORLANDI, 1996, p. 121). Tais marcas serão detalhadas posteriormente (Item da relação com os professores). No caso das sequências a seguir, observamos os efeitos de sentido produzidos pelas formas de representação da temporalidade e espacialidade do discurso com o uso de dêiticos:

Diante da pergunta *Como você se sente usando Libras na escola? Explique*, destacamos, para começar, a SD1 e a SD2:

SD1: *(feição leve, com sorriso) Me sinto ótimo. Aliviado, sem problemas, de estar num ambiente com outros surdos. Dá uma sensação de liberdade, de maneira natural. Sempre, com outros surdos, a gente se sente leve, animado, de bater papo. **Lá fora**, é meio ruim, faz parte da vida, mas **aqui, no INES**, me sinto ótimo!* (A1)

SD2: *Fui ensinado, estou acostumado, desde pequeno. **No INES**, os professores surdos me ensinaram Libras, **desde pequeno**, estou acostumado. Também o aluno se apropria da Libras. Quando eu era novo, entrei **aqui**, já me apropriei da Libras, já **estou acostumado**. Às vezes, a gente vê um sinal que nunca viu, mas acaba vendo //sempre//, e **vai se //+apropriando+// do sinal, vai ///usando/// até se acostumar com ele [...]**Bem. Normal. Bem. Eu //gosto daqui//. **Aqui** somos todos surdos, todos iguais* (A6).

Quando, na SD1 e SD2, os sujeitos falam dos seus próprios lugares “**aqui, no INES; aqui**”, as fronteiras ficam bem marcadas pela utilização dos dêiticos. O *efeito de sentido* é de

um refúgio, um ótimo ambiente caracterizado por alívio, leveza, liberdade, animação pela presença de outros surdos com os quais se pode conversar, sem problemas, mas também do costume, do aprendizado por convivência com outros surdos usuários de Libras, da apropriação da Libras. Enquanto isso, **“lá fora é meio ruim, faz parte da vida”**, porque a maioria é ouvinte fora do INES, onde a Libras não é mais a língua majoritária e o Português assume o seu maior posto de valorização.

Além disso, o sujeito da SD2 repete quatro vezes que está acostumado (**“estou acostumado”**) com a Libras **“desde pequeno”**, ou seja, desde que entrou no INES. Aí, ele aprendeu a língua com os professores, mas também e, principalmente, com os amigos. De tanto que ele via os sinais, acostumou-se com eles, apropriando-se da Libras, sua própria língua, como algo fluido. No seu discurso, arremata essa apropriação normal da língua com uma possível justificativa: **“Aqui somos todos surdos, todos iguais”**. Desse dizer (como em outros depois), podemos retomar a concepção de Perlin (1998), quando ela fala dos surdos enquanto minoria linguística, que muitos deles aprendem mais Libras com seus pares (seja na escola, seja na comunidade surda, seja em encontros informais com amigos) do que dentro de casa.

A fim de relacionar o que os sujeitos dizem com os documentos que ditam as normas no INES, salientamos, nesse momento o PPP/INES. Nesse documento de 2011, observa-se a seguinte organização: Apresentação da diretora geral; Introdução; Histórico do INES e do PPP; Fundamentos éticos-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos; Organização escolar com organograma da escola, dimensão física, recursos humanos, corpo discente, formas de acesso e permanência, frequência, calendário, organização e funcionamento dos turnos e composição das turmas; Diagnóstico Institucional; Avaliação com diagnóstico educacional: acompanhamento e resultados, instrumentos de avaliação, conselho de classe, boletim, aprovação e promoção, recuperação da aprendizagem, reprovação, repetência; Por fim, aparece a organização da ação educativa; proposta curricular; disposições gerais, referência bibliográfica e anexos.

Diante dos discursos dos alunos, vimos uma relação maior com os trechos que tratam dos fundamentos éticos-políticos e didático-pedagógicos; do diagnóstico institucional; da organização da ação educativa; da proposta curricular e das disposições gerais. No diagnóstico institucional, por exemplo, a comissão de elaboração do PPP/INES resolveu levantar aspectos da realidade cotidiana do CAp/INES, a partir da realização de questionários para coletar informações.

Uma das perguntas do questionário foi: “onde o surdo adquire língua de sinais” (INES, 2011, p. 23). Dentre as opções de resposta, havia: com a família, com outros surdos, na escola regular, com vizinhos/amigos surdos, com vizinhos/amigos ouvintes, na escola de surdos e na

igreja. Um número mais significativo de funcionários e alunos acredita que os surdos aprendem Libras com outros surdos. Já a maior parte dos pais disse que os surdos aprendem mais na escola de surdos do que com outros surdos. Se considerarmos que a escola de surdos, além da educação formal, apresenta um processo de ensino-aprendizagem de Libras entre os estudantes da escola, a maior parte da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários) acredita que o surdo aprende Libras com outros surdos.

Notamos, portanto, que o sujeito (A6), a comunidade escolar e os especialistas estão de acordo que a Libras se aprende com os pares. Cabe salientar que, na seção dos fundamentos didático-pedagógicos, o PPP/INES mostra que a escola traz uma condição bilíngue porque, em todos os segmentos da educação, os sujeitos surdos têm contato com duas línguas: uma de natureza viso-espacial, por meio do convívio com outros surdos, e outra, o Português, majoritário e necessário “para sua inserção social” (INES, 2011, p. 14). Além disso, na organização da ação educativa, realça-se que a língua de instrução do CAP/INES é a Libras, enquanto a segunda língua é o Português na sua modalidade de leitura e escrita (INES, 2011, p. 36). Embora a “decisão” de aderir à educação bilíngue de surdos viesse se construindo desde os anos 1990, essa condição bilíngue parece estar de acordo com o capítulo VI, artigo 15, primeiro parágrafo, do decreto 5.626 de 2005: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Observemos, agora, a SD3:

SD3: *(Sorriso) +Diferente+. Vai mudando a Língua de Sinais, vou aprendendo aos pouquinhos. É muito bom! Tem palavras que não tem sinal. Fico observando como as pessoas inventam um sinal pronto para aquela palavra [...] No INES, é diferente. Me sinto bem. Na outra escola, com surdos, era diferente daqui. Porque aqui a cultura é de bater o pé no chão, de barulho, bater palma, gritar. Com os ouvintes é diferente, são educados, ficam sentados. A forma de explicar é diferente. É tudo //+diferente+//! A aula é diferente, a adaptação também é diferente dos ouvintes. Para mim, é +ótimo+! Para mim, é mais fácil (A3).*

Para esse sujeito, na SD3, “no INES”, “daqui”, “aqui” serve para estabelecer as enormes diferenças, frisadas pela repetição do adjetivo “diferente”, entre duas realidades: a atual da escola de surdos e a anterior em que conviviam surdos e ouvintes. A primeira resgata um sentimento de algo bom, ótimo, de uma escola com uma cultura própria, como bater o pé no chão, por exemplo, para fazer o chão vibrar e chamar assim a atenção dos alunos, mas também

de alunos que usam o grito e palmas para chamar atenção do outro. Em virtude disso, na segunda, apresenta-se o dizer do surdo colocando os surdos como inferiores aos ouvintes, uma vez que os ouvintes pareciam mais educados, pois ficavam sentados. De qualquer forma, na escola inclusiva, os ouvintes também deveriam ter a cultura própria do barulho, mas, devido à sua condição de sujeito surdo, não se dava conta de todos os movimentos e ruídos que o rodeavam. Em relação ao ensino, realça-se que a aula e a adaptação de conteúdo, também, é diferente o que torna mais fácil o seu aprendizado.

Ademais, quando o sujeito da SD3 relata que “*vai mudando a Língua de Sinais, vou aprendendo aos pouquinhos. É muito bom! Tem palavras que não têm sinal. Fico observando como as pessoas inventam um sinal pronto para aquela palavra*”, essa primeira parte do seu discurso retoma algo que a glotopolítica (GUESPIN; MARCELLESI, 1986) estuda: os efeitos nas línguas das distintas implicações sociais, e que, depois, Spolsky (2004 *apud* SEVERO, 2013) afirma ser um dos elementos fundadores das políticas linguísticas: as práticas linguísticas interacionais.

Analisamos a próxima SD:

SD4: *Eu gosto do INES. **Antigamente**, eu estudava **em outra escola**, aí eu não tinha Língua de Sinais, eram mais gestos. Alguém me falou “vai **para o INES**, você vai aprender e ganhar fluência em +Libras+”. Vou ver, aí eu vim **para o INES**, consertei, aprendi Língua de Sinais e melhorei muito (expressão facial de surpresa) em Língua de Sinais. Isso me deu uma certa valorização, fiz amigos, tinha contato com outros surdos, eu sentia orgulho mesmo de melhorar em Língua de Sinais, sou agradecido. **Antes** eu era ruim (DURO), eu melhorei em Língua de Sinais. **Hoje em dia**, eu agradeço muito ao INES, tenho paixão pelo INES por me ensinar Língua de Sinais e por tudo isso (A4).*

Cabe destacar que todos falam do seu lugar, “**aqui**”, “**no INES**”. Porém o sujeito da SD4 marca na sua interlocução tempos históricos: “**Antigamente**”, “**Antes**”, num momento anterior, dando o efeito de sentido de uma lembrança tão negativa de ter estudado em outra escola, de não saber Libras e de ser ruim (DURO) que ele foi “**para o INES**”. Em relação a essa escola, o sujeito declara sua paixão, marcada pela repetição (de INES) no seu discurso, pois o incentivou aprender Libras; “**Hoje em dia**”, num momento atual, ele sente que melhorou nessa língua e “consertou”, como se estivesse com um defeito que precisasse de reparo.

Por fim, a valorização e o orgulho – que esse sujeito, através da língua, mostra por fazer novas amizades, estar em contato com outros surdos e por melhorar em Libras – recupera o dito por Serrani-Infante (1998): a identificação é uma circunstância instauradora de um elo entre o objeto de desejo do sujeito com o social.

Salientamos, nesses discursos (com exceção da SD4), outro mecanismo pelo qual se manifesta, na materialidade discursiva, a identificação pela Libras: o *da irrupção de ordem corporal* por meio de riso, expressão facial e gesto (PAYER, 2013):

SD6: (feição leve, com sorriso) *Me sinto ótimo. Aliviado, sem problemas, de estar num ambiente com outros surdos (A1).*

SD7: (Sorriso) *eu me sinto muito feliz. É uma segunda língua para mim e eu gosto muito de falar na primeira e na segunda língua. Eu gosto bastante, me sinto +muito feliz+, BASTANTE [...]eu quero entender as informações que chegam até mim. É importante (A2).*

SD8: (Sorriso) +Diferente+. *Vai mudando a Língua de Sinais, vou aprendendo aos pouquinhos. É muito bom! Tem palavras que não tem sinal. Fico observando como as pessoas inventam um sinal pronto para aquela palavra (A3).*

SD9: Bem (expressão facial de ótimo), 100%, é maravilhoso [...]. Me sinto normal. *Não tenho orgulho com isso, porque eu cresci surda, não tive atraso com Libras. Desculpa, eu não aprendi com 30 anos Libras, seria meu orgulho, mas, já desde pequena, eu me identifico com a Língua de Sinais, é natural, entendeu? Normal mesmo (A5).*

SD10: [...] *a gente vê um sinal que nunca viu, mas acaba vendo //sempre//, e vai se //+apropriando+// do sinal, vai ///usando/// até se acostumar com ele [...] Eu //gosto daqui// (A6).*

Combinamos à irrupção de ordem corporal – um sorriso, uma feição leve e feliz – dois modos de significação benéfica para a vida do surdo: a ênfase em alguns sinais que trazem o efeito de sentido de algo bom/alegre como “+diferente+” ao se tratar do INES, “**muito feliz**” e “se //+apropriando+// do sinal” para falar como aprendizado de Libras é relevante. Além disso, enfatizamos a maneira como o sujeito se utiliza de adjetivos parafrásticos cujo efeito de sentido no discurso é o de felicidade: “**aliviado, sem problemas, muito feliz, maravilhoso**”. Ademais, no fio do discurso do sujeito da SD7, acrescenta-se uma repetição de sinais “**me sinto muito feliz**” e “**BASTANTE**” para enfatizar a alegria de ter aprendido Libras, mesmo sendo sua L2.

No caso da SD9, com a irrupção de ordem corporal que denota algo muito bom (“ótimo”), o sujeito produz uma imagem de si, dizendo que se sente maravilhoso, 100%, mas

dentro de uma normalidade, porque desde pequeno aprendeu Libras e se identifica com essa língua, ou seja, sua L1 é tão presente na sua vida que parece “**natural**” e “**normal**”, pois retoma o sentido do estar-já-aí. Adaptando as palavras de Revuz (1998), a Libras é propriedade fundadora do psiquismo e da vida relacional desse sujeito surdo e não necessariamente ele tem consciência disso.

Além disso, em resposta à pergunta “Para que você usa Libras fora da escola”, outro sujeito retoma esse dito da Libras como uma língua natural:

SD11: *Entre **no INES**. Fui aprendendo língua de sinais **até hoje**. **Lá fora**, quando eu vou encontrar meus amigos, para me comunicar. É minha língua, é **natural**. **Lá fora**, com os ouvintes, eu falo a língua oral e, **com os meus amigos**, a língua de sinais. Eu tento me comunicar com todo mundo de maneira tranquila. Sei que é diferente de pessoa para pessoa: **os surdos têm a língua própria deles** e, os ouvintes, outra. **Normal**, é tudo **normal**. **Lá fora**, quando eu encontro os surdos para me comunicar, é **normal**, **até com o ouvinte** (A1).*

Primeiramente, na SD11, em relação à língua natural, é válido retomar que consideramos a construção de um percurso teórico, buscando articular as *condições de produção* a *interdiscurso* e *memória discursiva* (PECHÊUX, 2014a). As CPs têm como ponto fundamental a *memória*. Ela é tratada como *interdiscurso*, cuja definição é “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2009, p. 31). O *interdiscurso* ou *memória discursiva* é um saber discursivo que possibilita todo dizer e que retoma, sob a forma do pré-construído, o já-dito na base do dizível, amparando cada tomada de palavra.

Desse modo, o *interdiscurso* “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2009, p. 31), ou seja, todos os sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em algum momento, sendo há pouco ou muito tempo, têm um efeito sobre um discurso dito hoje e agora no eixo da formulação, através do *intradiscurso*. Ademais, o conceito de *interdiscurso*, por ser um “conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p. 32), algo já dito, em outro lugar, dá ao interlocutor a ilusão de originalidade.

No caso da SD09 e SD11, “já desde pequena, eu me identifico com a Língua de Sinais, é **natural**” e “É minha língua, é **natural**”, o dizer do sujeito surdo recupera uma ideia de um conhecimento linguístico e acadêmico repetido em outros lugares e momentos de que a Libras é a língua natural do surdo (por exemplo, QUADROS, 1997). Essa noção também é mencionada no PPP/INES, quando se descreve a organização da ação educativa para tratar do currículo do Ensino Fundamental do CAP/INES: “na parte diversificada [...] foi introduzida LIBRAS em se

tratando de uma clientela de alunos surdos, que tem esta por sua língua natural” (INES, 2011, p. 53).

Em segundo lugar, na SD11, frisamos as CPs por meio dos dêiticos de espaço e tempo: “**no INES**” indica um lugar de aprendizado de Libras que perdura “**até hoje**”, enquanto isso “**lá fora**” remete, de um lado, a um local de comunicação com ouvintes em Português oral e, por outro lado, a um momento de encontro e comunicação com os amigos em Libras, sua língua natural. A normalidade, nessa sequência, quando se repete o vocábulo “**normal**” três vezes, já adquire um efeito de sentido de que cada grupo apresenta sua própria língua: o surdo, a deles, e o ouvinte, outra. Por isso, é possível que a comunicação ocorra tranquilamente com cada um. No entanto, assinalamos que há uma aproximação maior com os surdos “**meus amigos**”, devido ao uso de 1ª pessoa (meus) e do substantivo (amigos), em detrimento de um afastamento dos ouvintes com o uso de 3ª pessoa (“**com os ouvintes**”) e ausência de uma palavra de afeto.

Continuando a análise, diante da pergunta “Para que você usa Libras fora da escola”, presenciamos as seguintes SDs:

SD12: *(Sorriso no rosto) Essa pergunta é muito difícil, porque, **antes**, eu **N-U-N-C-A** usei Libras [...]. Quando minha mãe me colocou na escola, eu não tinha intérprete, não ficava muito com os surdos [...]A maioria das pessoas era oralizando, com ///contato/// o tempo todo. **Depois**, quando eu encontrei as pessoas surdas, elas não aceitavam, diziam que eu não tinha a identidade surda, porque, **no passado**, eu não tinha aceitado a identidade surda. Como eu tinha convivido muito com o ouvinte, era um contato diferenciado (sinal FINGIMENTO) [...]Eu aprendi Libras **aqui** mesmo, mais com o contato com os meus amigos. Aula mesmo [em Libras] só quando eu vim **para o INES** (A2).*

Novamente, o aprendizado de Libras se dá com seus amigos surdos e, por meio de aula, quando vai “**para o INES**, “**aqui**”. Afirmamos, também, que o “antes” associado ao “**N-U-N-C-A**” enfatiza o efeito de sentido de afastamento da Libras, de não aceitação do mundo surdo e, ao mesmo tempo, de muito contato com os ouvintes por meio da oralização. Nesse caso, o “**depois**” e “**no passado**” retoma a primeira aproximação dos surdos e, do ponto de vista do outro sujeito surdo, houve um contato de fingimento, superficial, porque A2 não tinha aceitado sua identidade surda nem tinha se identificado com a Libras. Podemos contrapor esse efeito de sentido com o dizer “**Aqui somos todos surdos, todos iguais**” (SD2), ou seja, os surdos são iguais desde que a Libras seja o laço que os una e vivenciem sua identidade surda, caso contrário a convivência se dá de forma diferenciada ou pela não aceitação do outro.

Observemos as próximas SDs:

SD13: *Eu sou surdo, eu **sou obrigado** a saber Libras. **No futuro**, [...] a **Libras me ajuda, facilita a comunicação** [...] Acho muito +importante+. **É lindo! É a primeira língua, própria do surdo, e eu quero aprender.** Também para usar **fora**, para mostrar como é o mundo do surdo. É diferente. Por exemplo, eu não tenho informação pelo ouvido. Difícil. Eu não conheço a palavra da televisão, mas a Libras é visual e me ajuda, a acompanhar, entender. Eu sei que nem todo mundo sabe que é uma luta, foi uma luta para criar a Libras para que **lá fora** as pessoas percebam que é uma língua visual (A3).*

SD14: *Minha família é surda. **Fora da escola [INES]**, eu estudava com ouvintes **em escola inclusiva**. Minha mãe, ouvinte, +insistia+ que eu fosse **para lá** e oralizasse. Meu avô, surdo, falava que era melhor eu ir **para o INES**, mas a minha mãe não deixava. Comecei com 10 anos a faltar a escola. Meu avô dizia que, **no INES**, era melhor, eu era surda ia aprender com outros iguais a mim. Eu fui e comecei a aprender. A primeira vez eu estudei com os ouvintes, não gostei. Com os surdos, eu me interessei e estou **aqui até hoje**, estou me formando já [...]Eu já aprendi Libras **desde pequena**, com 1 ano, eu já sabia Língua de Sinais, porque meu avô era surdo, que faleceu, minha irmã, meu cunhado, eles sempre me ensinaram, me habituei, era natural, eu cresci [com Língua de Sinais] **até hoje**, com 30 anos (A5).*

Na SD13, já que a Libras é a “**primeira língua, própria do surdo**”, muito “**importante**”, o sujeito diz que quer aprender (“**quero aprender**”) essa língua. Mais do que isso, sente-se obrigado a saber a língua para facilitar a comunicação, indicando uma necessidade do sujeito em estar de acordo com o discurso majoritário dentro da comunidade surda do INES de que todo surdo deve aprender Libras, como sua L1, para comunicar-se com os demais. Apesar do imaginário criado de algo “**lindo**”, identificando-se com a língua, coloca-se de um jeito como se ele ainda tivesse que aprendê-la, como se não fosse sua língua ainda. Quando o sujeito diz que é obrigado (“**sou obrigado**”) a saber essa língua, porque auxilia a comunicação “**no futuro**”, captamos mais um indício de que essa língua não faz tanta parte do seu presente, porém auxiliará no combate ao preconceito contra o surdo, se mostrar aos ouvintes como é o mundo do surdo.

Convém lembrar que os dizeres “é a primeira língua, própria do surdo” e “a Libras é visual e me ajuda, a acompanhar, entender” tocam em princípios básicos para educação de surdos, reforçados no PPP/INES: em primeiro lugar, “a LIBRAS é considerada como primeira

Língua³⁹ da comunidade surda, sendo também Língua de instrução no currículo da Instituição” (INES, 2011, p. 53), ou seja, é a instituição que diz L1 e L2, e o sujeito flutua na tensão entre línguas.

É importante frisar, no entanto que, nem na lei 10.436 e no decreto 5.626, está denominada a Libras como primeira língua do surdo, embora se dê destaque ao Português como segunda língua, isto é, depreende-se, mais uma vez, o efeito de sentido de um código ou de um meio de comunicação, rebaixando e desvalorizando essa língua (a não-língua) que não, necessariamente, deverá ou será a L1 do surdo. Assim sendo, concluímos que os documentos legais silenciam qual seria a L1 do surdo, caso seja a Libras, mas, em contrapartida, instituem, enfaticamente, qual é a segunda, aparecendo nove vezes ao longo do texto.

Voltando ao início do PPP/INES, nos fundamentos didático-pedagógicos, cabe ainda ressaltar, em segundo lugar, uma orientação por um trabalho focado no visual tal como apre- goava, também, Perlin (1998):

Torna-se imprescindível destacarmos que as relações estabelecidas entre essas línguas, por si só não garantem um trabalho pedagógico eficaz. Este cenário aponta para uma pedagogia própria na educação de surdos, na qual o uso de representações visuais como estratégias de ensino é fundamental para a apropriação de significados pelo sujeito surdo - a Pedagogia Visual, que tem na língua de sinais seu principal elemento fundador.

Considerando então, as especificidades dos nossos estudantes, buscamos uma pedagogia que nos permite utilizar as linguagens visuais, que sem dúvida, possuem características que, viabilizam o acesso ao conhecimento pelos sujeitos surdos. A utilização da Pedagogia Visual ou da visualidade no ensino tem por objetivo principal qualificar todo o processo ensino-aprendizagem, dando mais flexibilidade às ações dos docentes, garantido desta forma, uma prática mais contextualizada, sedutora e significativa para o sujeito surdo (INES, 2011, p. 15).

A partir desse trecho, podemos relacionar a “prática mais contextualizada, sedutora e significativa para o sujeito surdo” com o apontamento do sujeito de que a Libras, por apresentar essa singularidade visual-motora, auxilia-o a acompanhar o aprendizado e a entender as informações que lhe chegam através dessa língua. Mais adiante, pretendemos retomar essa citação para tratar das imagens que os sujeitos criam dos professores na instituição no ponto 6.3.

Na SD14, os efeitos de sentido gerados pelos dêiticos espaciais “**fora da escola [INES]**”, “**em escola inclusiva**” são de um estudo tão desinteressante com ouvintes que o faz desistir, mesmo com a insistência da mãe ouvinte em ir “**para lá**” e oralizar. Posteriormente,

³⁹ É importante frisar que, nem na lei 10.436 e no decreto 5.626, menciona-se a Libras como primeira língua do surdo, embora se dê destaque ao Português como segunda língua, isto é, depreende-se, mais uma vez, o efeito de sentido de um código ou de um meio de comunicação, rebaixando e desvalorizando essa língua que não, necessariamente, deverá ou será a L1 do surdo.

incentivado pelo avô, o sujeito decide procurar o INES, a fim de prosseguir seus estudos. “**No (para o) INES**” e “**aqui**” demarcam um lugar onde há um aprendizado interessante de Libras com outros surdos “**iguais**”, que começou faz tempo, “**desde pequena**” com seus familiares. Esse aprendizado se torna ainda mais significativo e preservado quando combinados com a repetição dos dêiticos temporais (“**até hoje**”).

Depois de analisar esse grupo de SDs, reconhecemos que as diferenças frisam as fronteiras entre o INES “**aqui, agora**” do conforto, mesma língua, para o “**lá, antes**” do desafeto, do desconhecimento de Libras, ou da normalidade “**até com o ouvinte**”. Por isso, afirmamos que o funcionamento das formas de representação do sujeito do discurso é afetado pelo funcionamento das formas de representação da temporalidade e da espacialidade do discurso (ZOPPI-FONTANA, 1997).

6.2 “**CONHECER AS PALAVRAS**”, “**OS DIFERENTES SENTIDOS**”... O PORTUGUÊS NA MEMÓRIA E NO AGORA

As respostas da entrevista permitem reflexões sobre conceitos teóricos da análise do discurso que salientam a intrínseca relação entre língua e sociedade, em uma perspectiva que propicia o entendimento da língua como base material de produção e circulação de sentidos que só existem partindo de certas condições de produção. Em outras palavras,

[...] a língua não é apenas um código e não é um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Não se trata de pensar em conteúdos ideológicos mas em funcionamento, em modo de produção de sentidos (e de sujeitos): quando fazemos intervir a noção de discurso, resulta a compreensão de que a língua funciona ideologicamente. E esse funcionamento faz parte da própria natureza da relação da língua com o mundo. (ORLANDI, 1994, p. 299)

No que tange às *condições de produção* que favorecem as relações estabelecidas no decorrer das entrevistas, é possível perceber que o valor dado às línguas (L1 e L2) atravessa e constitui a relação hierárquica estabelecida entre o Português e a Libras. De uma forma geral, as CPs são compostas da posição dos sujeitos do discurso, do “contexto sócio-histórico” e da “situação enunciativa imediata”. Quando elas são levadas em consideração, a análise se mostra capaz de nos fazer compreender o funcionamento discursivo, apontando para uma memória discursiva.

Nesse momento, em relação aos blocos temáticos 1 e 2 – processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola e de identificação do sujeito com a Língua Portuguesa (LP) –, fizemos as seguintes perguntas:

- a) Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?
- b) Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?
- c) Para que você usa língua portuguesa fora da escola? Exemplifique.
- d) Como você se sente na escola usando a língua portuguesa escrita?

Diante das respostas, ressaltamos as SDs em dois eixos temáticos antagônicos sobre o Português: por que gostar, prazeres e gostos e por que não gostar, dificuldades e desgostos. Prosseguimos, dessa forma, depreendendo como o funcionamento das formas de representação da temporalidade e da espacialidade do discurso (com os dêiticos) demarcam as formas de representar o sujeito do discurso. Além disso, continuamos a analisar a irrupção de ordem corporal e o trabalho na e pela memória discursiva.

Procedemos, então, às análises das SDs:

Por que gostar de Português?

SD15: [...] *matéria muito importante para minha vida [...] Na sociedade, tem **muitas pessoas que usam português, por isso que é bom aprender português: conhecer as palavras, os diferentes sentidos.** Aprender mais para gente usar isso **lá fora**, por exemplo, no concurso, tem português, é uma matéria importante, por isso gosto de aprender português para me desenvolver. É uma ótima matéria! //Ótima// [...] eu **gosto de estudar verbo para escrever bem um texto.***

*Tudo que eu aprendo **aqui, no INES**, eu vou desenvolver **lá fora**. Por exemplo, para fazer o ENEM, um curso, um concurso, tem várias coisas, para o futuro (...). Normalmente, para comunicação, por exemplo, com os ouvintes, eu escrevo no celular para a pessoa poder entender, para saber o que está acontecendo, para saber uma informação, para saber as coisas (A1).*

Na SD 15, presenciemos o uso das formas de representação da espacialidade, a fim de delimitar fronteiras entre o aprender Português na escola, “**aqui, no INES**”, e o desenvolver como cidadão, trabalhador, “**lá fora**”, em concursos, para comunicação e escrita de textos. Diante do contexto sócio-histórico, o sujeito também reconhece a importância do português como língua majoritária (“**muitas pessoas usam**”), portanto deve-se aprender português “**conhecer as palavras, os diferentes sentidos**”. Os objetivos disso são baseados nas representações imaginárias constituídas pelos enunciados: no *tempo presente*, comunicar-se com os ouvintes e ter acesso a informações do cotidiano e, no *tempo futuro*, fazer a prova do ENEM, prestar um concurso etc.

Favorito, na sua tese de doutorado, quando analisou as representações dos alunos surdos sobre as línguas com as quais convivem, afirmou que:

A aprendizagem do português aparece como um projeto futuro [...] na fala dos alunos ('é preciso conhecer'; 'vontade de aprender'; 'preciso desenvolver'; "eu quero estar pronta para aprender o português.") [...]. Nenhum aluno diz estar aprendendo português no momento atual em que freqüentam uma escola de surdos onde a língua de sinais com pouca ou razoável fluência é usada pelos docentes ouvintes como língua de instrução. (FAVORITO, 2006, p 232)

A pesquisadora concluiu que, embora não fosse contrária a escolas de surdos cuja língua de instrução fosse a Libras, caberia pesquisar por que seus alunos não sentem que aprendem português. No caso dos sujeitos da nossa pesquisa, já observamos uma transição nessa relação de temporalidade que oscila entre o agora e o futuro. Adiante, elencaremos outras SDs para exemplificar essa questão.

Seguimos pela SD16:

SD16: [...] *Eu **procuro fazer** redação para entender bem a linguagem formal e, também, por exemplo, **estudar as regras de português**, várias coisas. Gramática também.*

*Para fazer curso de português. **Agora**, não. Eu **quero fazer curso** quando eu me formar [...] Eu **estou me preparando para o ano que vem para fazer faculdade de Letras-Libras**, eu **preciso ser bilíngue**, por isso eu posso usar **fora, dentro**, com os amigos, **preciso treinar em casa como escrever**, para comunicação.*

*[...] eu tenho um amigo surdo, que não sabe escrever, então eu ajudo, auxílio os meus amigos a escrever, a fazer uma introdução. Eu **aprendo com os professores de português**, **pergunto as minhas dúvidas e depois passo as informações para os meus amigos**. Eu uso isso, é um trabalho que eu já faço, **ajudo os surdos a desenvolverem com o que eu recebo dos professores** (A3).*

Nessa SD, sobre o português, frisamos uma transição um pouco diferente (da apontada na SD15) entre as representações de *tempo presente* e *tempo futuro*, por meio dos dêiticos (“**agora**”, “**para o ano que vem**”, “**depois**”) e uso de formas verbais e de predicções: **agora**, “**procuro fazer redação**”, “**estudar as regras de português**”, “**comunicação**”, “**ajudo os surdos a desenvolverem com o que eu recebo dos professores**” e, depois, “**quero fazer curso**”, “**Eu estou me preparando para o ano que vem para fazer faculdade de Letras-Libras, eu preciso ser bilíngue**” e “**passo as informações para os meus amigos**”.

Combinada essa relação de temporalidade, destacamos a representação de espacialidade “**fora, dentro**”. Ao dizer que é possível usar o português nos dois lugares, as fronteiras

poderiam se mesclar, porém isso só acontece se for um sujeito bilíngue, não importando, portanto, se é para conversar com amigos ou para escrever textos. Nesse sentido, quando o sujeito diz “preciso ser bilíngue”, essa condição se torna uma possibilidade futura. Ainda que, no presente, cursando o EM, ele treine, estude, auxilie seus amigos, tratando o português como uma disciplina escolar importante, não se considera apto para fazer uma faculdade, nem se posiciona como um ser bilíngue. Vemos, então, “um português por vir” (FAVORITO, 2006, p. 233).

Analisemos, agora, a SD17:

SD17: *Eu acho +importante+ aprender português, +todo mundo+ precisa aprender [...] Precisa usar o português em mensagens de texto, é bem importante para a comunicação. Como é que vou me comunicar, se não souber português [...] Em entrevistas, na prova, tem que escrever em português. No E-N-E-M, tinha bastante texto em português. É importante para isso. No trabalho, na parte administrativa [...] O Português é muito importante nos lugares (A5).*

Na SD17, notamos que as relações de temporalidade são bem mais diluídas, uma amálgama entre presente e futuro, sem marcações por dêiticos: “**precisa usar o português em mensagens de texto**”, “**para comunicação**”, “**em entrevistas**”, “**na prova**”, “**no E-N-E-M**” e “**no trabalho**”. Apesar de diluídas as fronteiras do tempo, destacamos as repetições das construções que instituem valor de obrigação e dever “**precisa aprender**”. “**precisa usar**”, “**é bem importante para comunicação**”, podendo gerar o efeito de sentido de um sujeito que não se identifica com a Língua Portuguesa, mas que é compelido a/ instado a. O sujeito também destaca a importância de aprender o Português, porque é usada “**nos lugares**”, por isso “**todo mundo**” deve aprender essa língua. Esse discurso vem a suscitar uma memória discursiva de que a Libras apresenta uma condição minoritária (LAGARES, 2011), pois não exerce tantas funções sociais na sociedade como o Português, uma língua hegemônica e majoritária no Brasil. Além disso, o “**todo mundo**”, usado, enfaticamente, no discurso é um referente discursivo difuso. Todo mundo, quem? Surdo e ouvintes? Só surdos? Só ouvintes? Todo brasileiro? Enfim, a universalidade do “**todo mundo**” aponta também para ninguém.

Diante dos prazeres e dificuldades do Português, consideramos as seguintes SDs:

SD18: *eu gosto mais de leitura com imagens [...] Quando a informação é boa, eu gosto de ler, gosto. [...] Vou aprendendo com os professores, eles vão me apoiando, eu gosto (A2).*

SD19: *Antes eu gostava de história, gostava bastante de **narrativas** [...] Agora, eu amo português [...] **Quando o professor tem estratégia, qualquer tema eu gosto. O professor, quando adapta para o surdo, fica fácil, muito fácil. Aí, dá para escrever, quando eu consigo absorver a matéria** (A3).*

SD20: *Tinha o verbo que é muito +importante+ e eu tinha muita dúvida [...] **Eu gostava dos exercícios, dos passeios, da poesia, dos textos sobre namoro, filhos, nossa vida, como queríamos melhorar o nosso futuro em textos, frases [...] Se eu tenho dúvida, pergunto ao professor, tem essa comunicação, para me ensinar a palavra direitinho.** (A5).*

Nessas SDs, o português, mais uma vez, distingue-se como uma língua de não identificação do surdo, de modo que o professor é tomado como um elo entre o surdo e o português: isto é, coloca-se o docente na posição de tirar dúvidas, adaptar os conteúdos e apoiar o aluno, para que os sujeitos possam absorver a matéria, aprender a palavra direitinho e gostar de português em todas as suas nuances (leitura, exercícios, escrita de textos). Além disso, sobressai, nas SDs, o gosto pela leitura (com “**imagens**” e “**narrativas**”) e pela escrita (de “**textos**” e “**frases**”). Relacionamos, portanto, esse gosto com o dito no PPP/INES sobre os fundamentos didático-pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem do surdo:

a sala de aula não é, apenas, um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos, onde a motivação é suscitada por meio de atividades estimuladoras e desafiantes, compatíveis com as necessidades e expectativas dos nossos alunos (INES, 2011, p 14).

Na SD19 e SD20, salientam-se algumas atividades estimulantes de língua portuguesa onde se presencia um ambiente de negociação (“Quando o professor tem estratégia, qualquer tema eu gosto”; “Se eu tenho dúvida, pergunto ao professor, tem essa comunicação”) e produção de novos sentidos (“dá para escrever, quando eu consigo absorver a matéria”, “gostava dos exercícios, dos passeios, da poesia, dos textos sobre namoro, filhos, nossa vida, como queríamos melhorar o nosso futuro em textos, frases”).

Na SD19, por exemplo, cabe trazer a relação de temporalidade entre o *tempo passado* e o *tempo presente* nas construções verbais quando o sujeito diz que gostava de histórias, mas hoje “ama o português”. De certo modo, compreendemos por esses ditos o foco da instituição pelo ensino de Língua Portuguesa como L2, tal como apregoado pelo PPP, “objetivando levar o aluno a alcançar a competência comunicativa nestas habilidades, produzindo textos, utilizando palavras relacionadas ao seu cotidiano e aos temas trabalhados” (INES, 2011, p. 53). Há

uma circularidade interessante: os alunos falam o que é institucionalizado pelo INES, ao passo que retomam aqui os dizeres que se fundam e circulam na comunidade surda

Em relação ao Português e suas respectivas dificuldades e desgostos, passamos a contemplar as seguintes SDs:

SD21: Antigamente, quando eu era mais novo, eu não **conhecia** muito bem as palavras em português, não **conseguia** entender nada das palavras, eu nem **tinha** interesse nem estímulo do professor de português. [...] as palavras **eram** muito difíceis. [...] São difíceis os verbos [...] Hoje em dia, eu entendo muito pouco, não tenho interesse de ler texto, uma poesia, texto.

*Eu não gosto quando tem umas //imagens// (indicação que estão lado a lado) e o objetivo é fazer um texto em cima da imagem. Eu fico muito **nervoso** de preparar as frases, eu fico muito nervoso, eu não gosto assim. Quando você fala da sua vivência, você consegue se comunicar com as frases assim, eu até gosto, consigo escrever, mas, quando você coloca uma imagem e em cima daquilo tem que fazer um texto, eu fico muito +nervoso+ com isso...*

P: Por que você fica nervoso?

*Às vezes, eu não conheço uma palavra. Em língua de sinais eu conseguiria me expressar, mas eu não saberia botar a palavra, organizar a frase em português, falta vocabulário. Eu lembro o sinal, mas não sei qual é a palavra, daí eu vou **diminuindo**, deixando a frase um tanto **feia** (HORRÍVEL). Quando aprendo, faço frases +melhores+ (MARAVILHOSO). Antigamente, usava muito verbo no presente, passado, futuro, agora é tudo misturado, eu não consigo escrever. O professor só dá certo, mas ele não explica o porquê sobre a **construção do texto**. Se aconselhar sobre as palavras e orientar o que precisa consertar para construir um novo texto, aí eu aprendo. Ele corrige o texto, aponta alguns erros, mas aí eu não aprendo nada. **Ele não fala como organizar as palavras na estrutura do texto, a partir do entendimento e aprendizado da frase** (A4).*

SD22: Antigamente, eu **fazia** frase de qualquer maneira (rosto de quem faz sem entender) [...] eu não **sabia**, não **conhecia** as palavras, eu **tinha** que perguntar [...] Eu não gostava de //verbos, **me incomodava** um pouco//, só isso, odiava. Eu //ficava trocando a ordem na frase// [...] É complicado (A5).

Nessas SDs, delimita-se uma fronteira entre um *tempo passado* e um *tempo presente*. Esse assentamento de fronteiras se vê, também, pelo uso de verbos no passado “**conhecia** (2),

consequia, tinha (2), eram, usava, fazia, sabia, me incomodava, ficava”, alguns acompanhados do não, trazendo à tona a relação de temporalidade (tempo anterior) e o efeito de sentido do erro do português e, portanto, do incômodo, do desejo de não estar ali, de deixar esse fracasso no passado. Essa relação de temporalidade fica ainda mais demarcada pelos dêiticos temporais como “**Antigamente**” – tempo anterior/não entendimento – em contraposição ao “**Hoje em dia e agora**” – tempo interior/entendimento ainda que pouco –. Em “**hoje em dia**” (SD21), realçamos a relação de significação pelo desconforto do sujeito com os vocábulos: “eu fico **nervoso**” – não identificação com a L2 –; “não sei qual é a palavra, daí vou diminuindo, deixando a frase um tanto **feia (HORRÍVEL)**.” – não corresponderia à “organização canônica” da escrita de L2.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a posição que se tem sobre os professores como falta. Diz-se, na SD21, que eles não apontam os erros de português, nem explicam o porquê de cada correção, muito menos, mostram como organizar as palavras no texto. Essa posição contrapõe-se ao defendido no PPP: “de construção e recriação permanente, numa relação dialógica entre aprendizes surdos e seus próprios saberes, professores e as exigências da realidade social mais ampla” (INES, 2011, p. 13).

Além disso, pretendemos destacar que há uma memória do dizer sobre os discursos dos alunos analisados a seguir:

SD22: *é bom aprender português: **conhecer as palavras, os diferentes sentidos**. [...] eu gosto de estudar verbo para escrever bem um texto (A1)*

SD23: *Só tem um problema: **eu odeio quando me pedem para ler palavras que eu não conheço, não consigo acompanhar essas palavras (A2)***

SD24: *estudar as regras de português, várias coisas. **Gramática também (A3)***

SD25: *[...] eu não conhecia muito bem as palavras em português, não conseguia entender nada das palavras, eu nem tinha interesse nem estímulo do professor de português. [...] as palavras eram muito difíceis. [...] São difíceis os verbos [...] Hoje em dia, eu entendo muito pouco, não tenho interesse de ler texto, uma poesia, texto [...] a comunicação é difícil, eu fico muito nervoso na hora de escrever. Eu tento insistir sempre em falar em Língua de Sinais, porque, no Português, é só palavras soltas, não consigo nem escrever uma frase de fato [...] é muito difícil eu escrever //uma frase//, não gosto não [...]. Quando aprendo, faço frases*

+**melhores**+ (**MARAVILHOSO**). *Antigamente, usava muito verbo no presente, passado, futuro, agora é tudo misturado, agora é tudo misturado, eu não consigo escrever (A4).*

SD26: *Antigamente, eu fazia frase de qualquer maneira (rosto de quem faz sem entender) [...] eu não sabia, **não conhecia as palavras**, eu tinha que perguntar [...] Eu não gosto de //verbos, me incomodava um pouco//, só isso, odiava. Eu //ficava trocando a ordem na frase// [...] É complicado (A5).*

O Português é associado ao conhecimento de palavras, de verbos, ao estudo de regras e de gramática (SD22 a SD26), trazendo à tona a *memória discursiva* de uma visão estruturalista de ensino de línguas, com estudo do sistema desvinculado do social e do contexto de enunciação, provavelmente, relacionado às experiências que ele teve/tem acesso enquanto aluno.

Retoma-se, com esse discurso, efeitos que atingem esses sujeitos apesar das suas vontades, mas de modo que as palavras significam pela história e pela língua. Mesmo quando o dizer do aluno tende a romper com essa visão, informando que quer escrever bem um texto, ele acha que isso tem a ver com o conhecimento gramatical ou de vocabulário, por isso seu texto tende a ter “**palavras soltas**”, ser pequeno ou “**deixando a frase um tanto feia (HORRÍVEL)**”. Em contrapartida, quando o sujeito diz que “**agora é tudo misturado**, eu não consigo escrever”, ele remete a um modo de ensinar, “**agora**”, no INES, sem as classes gramaticais separadamente e, sim, um trabalho pedagógico através de textos. De certo modo, se ele aprende, faz “**frases +melhores+ (MARAVILHOSO)**”.

Em decorrência desse imaginário, para alguns alunos, os dizeres têm o efeito de sentido de desenvolvimento na leitura e escrita com ajuda de imagens (aprendizado pelo visual), dicionários (consultas), professores (estratégias, adaptação e apoio em sanar as dúvidas) e familiares (ouvintes, conhecedores dessa L2). Para outros, já seria o da não identificação com o português, a L2, como o lugar da dúvida, do não entendimento, do pouco conhecimento, da fraqueza, do nervosismo e da dificuldade.

Nos dois casos, tanto de desenvolvimento como de não identificação, notamos o mecanismo de *irrupção de ordem corporal* (PAYER, 2013), quando eles dizem sobre o gostar/não gostar de português:

SD27: *quando eu leio um texto (testa franzida indicando dúvida ou que falta concórdância com o escrito) e não entendo uma palavra, vou procurar no dicionário ou peço ajuda à minha família, amigos ou com o professor para ver o que aquela palavra significa e ver se, naquele contexto, está certo. Às vezes, se eu não entendo, eu leio e vou pulando [as palavras*

que não conheço] e entendo o contexto [...] Num outro dia, eu escrevo e vou me desenvolvendo (A1).

SD28: Já li (Sinal de leitura com expressão de desinteresse, de pouca compreensão), mas só que me atrapalha um pouco. Eu vou lendo, só que eu desisto rápido. (Testa franzida) Eu me sinto.... Sinto que é bem gostoso (Testa franzida) (A2).

SD29: Eu me sinto (Rosto torcido). Eu sinto que eu preciso estudar português, mas eu me sinto meio ruim, meio fraco. Eu ///tento///, mas é difícil o português (A4).

SD30: Antigamente, eu fazia frase de qualquer maneira (rosto de quem faz sem entender) [...] eu não sabia, não conhecia as palavras, eu tinha que perguntar (A5).

Observamos, em todos os discursos, a dúvida, a pouca compreensão e o não entendimento no momento da leitura e da escrita, porém distinguimos aqueles que perguntam, aprendem e se desenvolvem no presente (SD27 e SD30) e outros que desistem da leitura, que sentem a necessidade de estudar mais, porque “Português é difícil” (SD28 e SD29). Além disso, ressaltamos a questão do equívoco e da falha na língua. Ainda que o sujeito diga que gosta de Português ou simplesmente não diga, a expressão facial – testa franzida e rosto torcido – diz que ele não gosta ou sente tanta dificuldade que prefere largar ou que precisa estudar mais, porque se sente ruim e fraco na leitura e escrita dessa língua.

No que diz respeito à relação que o sujeito surdo tem com as línguas, elas significam de vários modos. Destacamos, primeiramente, sua relação com o Português (tabelas 4, 5 e 6) e, depois, um mapeamento da (des)identificação com as duas línguas (tabela 7):

Tabela4: Dêiticos temporais e seus efeitos de sentido 1	
Relação temporal e espacial	Relação imaginária ou efeitos de sentido
Desde pequeno	Português Sem aprendizado
Hoje em dia	Português Pouco entendimento Sem interesse por leitura de texto ou poesia
No futuro	Português Fazer ENEM, curso, concurso

Tabela 5: Dêiticos temporais e seus efeitos de sentido presente e não presente

Agora	Não agora	
Não fazer curso de Português	Ano que vem	Fazer curso de Português Fazer faculdade
Amar português	Antes	Gostar de narrativas
Tudo misturado Não conseguir escrever	Antigamente	Usar verbos separado por tempos Não conhecer as palavras Trocar ordem da frase Frase feia

Tabela 6: Dêiticos temporais e seus efeitos de sentido passado e presente/futuro			
Antes		Hoje/Depois	
Antigamente	Não conhecer/Não entender as palavras Sem interesse Sem estímulo do professor Palavras difíceis	Hoje em dia	Pouco entendimento Sem interesse por leitura de texto ou poesia

Assim designamos no funcionamento do discurso as regularidades e dispersões de identificação com a Libras e o Português pelos dêiticos:

Tabela 7: identificação e não identificação com as línguas	
Identificação pela Libras	Não identificação e tolerância pelo Português
Aqui no INES	Aqui e lá fora
Hoje em dia	Agora e antigamente
Língua natural, visual, própria dos surdos	Língua oral, dos ouvintes
Aprendizado, apropriação, orgulho, interesse, melhora, felicidade, valorização, conserto	Dúvida, não entendimento, pouco conhecimento, dificuldade, desinteresse
Alívio, leveza, liberdade, animação	Nervosismo
Irrupção de ordem corporal: sorriso, expressão facial leve, gestos enfáticos	Irrupção de ordem corporal: testa franzida, rosto torcido, de dúvida, sem entender
Sinal pronto, apropriação de sinais	Frases feias; Palavras soltas
Comunicação, conversa com amigos, desenvolvimento do aqui e fora	Desenvolvimento para o futuro, lá fora, do trabalho, do concurso, da faculdade

Concluimos, de maneira geral, que está materializado no dizer do surdo o reconhecimento da importância da Língua Portuguesa nas suas vidas, seja para prestar um concurso (SD15), fazer uma prova (SD16 e SD17), participar de uma entrevista (SD17), manter um trabalho (SD17) ou para comunicação (SD16, SD21 e SD25). Alguns gostam de temas relacionados à disciplina, como estudar os verbos (SD22 a SD26) e rever regras do português (SD16), embora tenham mais dificuldades que prazeres ao estudá-la, mostrando, portanto, uma (des)identificação com a língua.

6.3 DE “IGUAL PARA IGUAL” A “FALHAS DE COMUNICAÇÃO”

Seguimos com a análise do bloco 4, sobre a relação do sujeito com o professor por meio da Libras e da LP. As perguntas feitas foram:

- a) Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor ouvinte?
- b) Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor surdo?
- c) Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê?

De acordo com as respostas, realizamos uma divisão entre: 1) Positivo surdo e negativo ouvinte; 2) Positivo ouvinte e negativo surdo. Para a análise das SDs, primeiramente, apresentamos a teoria de AD em duas partes: uma com as posições sociais, formações imaginárias; outra as condições de produção com foco na relação de temporalidade e espacialidade, por fim, exibimos as formações discursivas principais. Posteriormente, por meio das SDs, exploraremos o modo de funcionamento dos discursos, levando em consideração a divisão das respostas obtidas.

Cabe retomar a definição das *CPs* para chegar às posições sociais, formações ideológicas e formações discursivas. As *CPs*, segundo Orlandi (2009, p. 40) “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. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso numa dada conjuntura sócio-histórica. Na relação discursiva, são as imagens que sustentam as diferentes posições do sujeito.

Podemos afirmar que o sentido não existe em si, porém é delimitado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são empregadas. As palavras mudam de sentido a partir das posições dos que as produzem, “em relação às *formações ideológicas (grifo nosso)* nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2009, p. 43). A concepção de *formação discursiva* autoriza a compreensão do processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e lança a possibilidade do analista identificar as regularidades e dispersões no funcionamento do discurso.

Recuperando o conceito de Haroche, Henry e Pêcheux (1971), exposto na seção 4.3, Orlandi (2009, p. 43) define a *formação discursiva* (FD) “como aquilo que numa *formação ideológica* dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Desse modo, o sujeito se insere dentro de uma *FD* para ter um sentido e não outro. Assim, as palavras têm os sentidos derivados das *FDs* em que se

inserir. As *FDs* representam no discurso as *formações ideológicas*. Os sentidos são determinados pela ideologia e, no discurso, a ideologia apresenta seus efeitos, materializando-se nele por meio da língua.

As palavras têm relação com os dizeres de agora e os dizeres da memória, portanto as *FDs* regionalizam o *interdiscurso*. Pela formação discursiva, compreendemos, no funcionamento discursivo, que palavras iguais podem significar distintamente, assim como palavras diferentes podem significar o mesmo, porque estão inscritas em *FDs* diferentes. Para Orlandi (2009), cabe ao analista do discurso observar as condições de produção e, de acordo com o funcionamento da memória, deve relacionar o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que está ali posto. O sentido parece evidente pela interpelação ideológica. “O sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico) [...] com seus direitos e deveres” (ORLANDI, 2009, p. 45).

Uma vez delimitada a teoria, observemos as *SDs*:

Positivo surdo e negativo ouvinte

*SD31: É difícil ter professores surdos. **Aqui** é uma escola própria do surdo, seria muito melhor que os professores surdos estivessem aqui [...] O professor surdo é bom, porque é um igual, sabe língua de sinais, o relacionamento é ótimo [...] Só positivo: a compreensão é boa, o relacionamento é bom, a aula é boa, às vezes de aconselhar o surdo na sala de aula. Às vezes, o professor vê alguma coisa errada e fala. Ele reclama, mas é para tentar ajudar, aconselhar, conversar [...]*

São profissionais, iguais. O professor surdo ou ouvinte são todos iguais para mim. Só a consciência é que é diferente. Os professores são iguais, só a consciência de cada um é diferente.

*Eu acho que quando o professor não tem respeito. Por exemplo, quando o surdo precisa conversar, o professor ignora, não olha, não tem boa compreensão. O surdo sofre. Vai conversar com o chefe e não tem boa compreensão, **não adianta**, acaba suspenso. **Não adianta**. Tem muitas **falhas de comunicação**. O professor não entendeu, às vezes uma conversa simples, e ele não entendeu. **Não adianta**. Acontece. A gente sente (expressão no rosto de chateação), é chato (A1).*

Positivo ouvinte e negativo surdo

*SD31: A maioria são os ouvintes, eles estão **aquí**, mas o que é mais importante é aprender Libras para haver comunicação com os surdos. O mais importante é o respeito ao surdo.*

*O ponto negativo é também a falta de respeito. Pode acontecer um ruído de comunicação também como com os ouvintes, mas o respeito é primordial [...] Negativo não. **Peraí, deixa eu pensar, negativo não** (A1).*

Em todas as SDs apresentadas, a posição social dos sujeitos é a de surdos usuários de Libras, atuais estudantes do INES. Diante disso e pela formação discursiva com a qual o sujeito se identifica, percebemos, na SD31, que os surdos são construídos como os semelhantes, iguais, seja professor ou aluno: com comunicação, aula e relacionamento bons. Mesmo se o professor briga, é para aconselhar o surdo a agir corretamente.

Em relação aos dêiticos espaciais, o primeiro “**Aqui**” marca que o INES é a “**escola própria do surdo**”, por isso todos deveriam ser surdos e saber Libras. Do mesmo modo, o segundo “**aquí**” determina que, embora todos devessem ser surdos, a maioria dos professores são ouvintes.

Sobre os professores ouvintes, pela formação discursiva com a qual o sujeito se identifica, eles são o inverso dos surdos, porque a compreensão não é boa, há falhas de comunicação por falta de proficiência em Libras. Para uma melhor relação do professor ouvinte com o surdo, observamos uma relação parafrástica, sob um efeito metafórico:

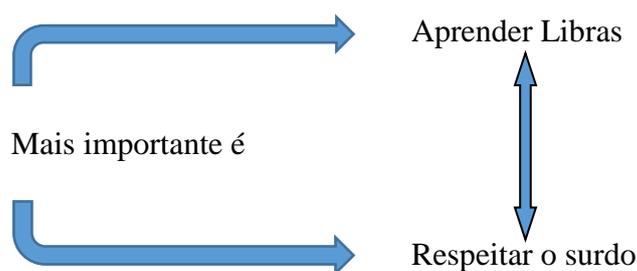


Ilustração 3: Relação do professor ouvinte com o surdo

Na SD31, se o professor ouvinte não sabe Libras, ele falta com o respeito ao surdo, há falhas de comunicação, tornando-se um ponto negativo, algo chato, frustrante e sem solução, que “**não adianta**” na convivência. Além disso, ressaltamos uma relação de causa e consequência: “**as falhas de comunicação**” com ouvintes geram situações chatas e o sofrimento do surdo. Mesmo quando o sujeito resolve falar que pode haver ruído de comunicação com surdos, ele se arrepende, conserta e diz que não “**perai, deixa eu pensar, negativo não**”.

Contemplemos a próxima SD:

Positivo surdo e negativo ouvinte

SD32: *Minha opinião, eu odeio professor que oraliza, **fala rápido** (imitação de uma pessoa que fala muito rápido), eu odeio, ou o professor que escreve no quadro e **fica falando de costas**. [...]*

*Por exemplo, quando o professor está sinalizando e falando ao mesmo tempo, isso me incomoda. Ele **sinaliza, oraliza**, sinaliza, oraliza /////olha para cima e para baixo/////, aí isso me incomoda, eu não sei para onde olhar. O professor fala “exemplo” (sinalização de EXEMPLO e fala a palavra ao mesmo tempo de forma caricata) e sinaliza junto, aí fica complicado, me incomoda um pouco, quando ele sinaliza e fala ao mesmo tempo.*

*Um exemplo, os professores ouvintes vão **falando e sinalizando** (sinalização com demonstração de que está falando) e **para**. Eu fico observando, isso me incomoda um pouco. Quanto ele está sinalizando aí fala //EXEMPLO// (**repetição de EXEMPLO com multiplicador na mão 1, 2, 3 ...)** mil vezes **falando //EXEMPLO//** [...] ele pergunta você entendeu, você entendeu parece que vai ///repetindo/// mil vezes, parece que corta o nosso raciocínio.*

P: Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê?

SD32: *N-U-N-C-A. Eu estou querendo. O Debasi não aceitou. Eu falei que queria realmente aula que tivesse Libras com professor surdo, mas não tem, é complicado, porque no 3º ano é importante o professor saber uma **Libras aprofundada**, eu quero.*

A2: *Acho que seria **maravilhoso**, porque eu acho que eu conseguiria olhar a língua de sinais que eu já tenho contato com surdo e **conseguiria entender perfeitamente todas as minhas dúvidas**. Eu acho, essa é minha opinião (A2).*

Positivo ouvinte e negativo surdo

SD32: *///Alguns/// **Depende do professor** [...] quando o professor olha para mim. Acho que é um ponto positivo, eu consigo entender de maneira clara, isso eu gosto [...]* (A2)

Na SD32, o sujeito, apesar de usuário de Libras e estudar no INES, sua primeira língua é o português oral e sua trajetória acadêmica se deu em grande parte em escolas regulares inclusivas. Considerando essa posição e seu contexto sócio-histórico, a sua formação ideológica delimita outras falhas de comunicação de um professor ouvinte, não apontadas por outros sujeitos até o momento: o professor que fala rápido, de costas para o estudante, sinaliza e fala ao mesmo tempo ou ainda corta o seu raciocínio com a repetição do sinal de exemplo (“**repetição de EXEMPLO com multiplicador na mão 1, 2, 3...**) mil vezes **falando //EXEMPLO//**”).

Enquanto isso, o professor surdo teria a “**Libras aprofundada**”, seria “**maravilhoso**”, suscitando o imaginário de que “**conseguiria entender perfeitamente todas as dúvidas**”.

É válido indicar que o enunciado “Eu falei que queria realmente aula que tivesse Libras com professor surdo, mas não tem, é complicado, porque no 3º ano é importante o professor saber uma **Libras aprofundada**” vai ao encontro do que o PPP/INES e o PDI/INES estabelecem como metas no ensino básico.

Em relação ao PPP, nas disposições gerais, depois de fóruns de discussão com a comunidade escolar, houve uma necessidade de reavaliação de algumas ações desenvolvidas no CAP/INES, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Com isso, montou-se um quadro com entraves acompanhados de propostas e metas com realização prevista a curto (1 ano), médio (2 anos) e longo prazo (3 a 4 anos). Frisou-se um entrave: “ausência da disciplina de Libras no quadro curricular do Ensino Médio” e como meta de curto e médio prazo: “aprimorar o currículo e as disciplinas para melhor atender as necessidades pedagógicas que envolvem a educação de surdos” (INES, 2011, p. 62).

O PDI/INES é um plano institucional com objetivos e metas para o período de 2012 a 2016, delineados por área de abrangência. Cabe lembrar que o INES tem vários setores e frentes de trabalho, por isso, diante da proposta desta investigação, escolhemos tratar apenas dos objetivos e metas da Educação Básica: Colégio de Aplicação. De acordo com esse documento, também se estabelece a meta de “estender a disciplina LIBRAS para o Ensino Médio” (INES, 2012, p. 15)⁴⁰.

Agora, partimos para a seguinte SD:

Positivo surdo e negativo ouvinte

*SD33: A maioria dos professores ouvintes não tem conhecimento do mundo surdo. Eles têm pena e acabavam beneficiando o surdo, aprovando. Isso é um ponto negativo: ter piedade e beneficiar o surdo [...] O negativo é o professor que não sabe se comunicar e passa o surdo de qualquer maneira sem o **aluno saber nada**.*

*Na Libras, faltam algumas coisas, tem algumas dificuldades, não sabe o sinal certo. Por exemplo, uma pessoa que não fala direito, o ouvinte que não fala certo, é a mesma coisa, tem matéria de português para corrigir do 1º ano do EF ao 3º ano do EM, com explicações de regras do que não pode fazer. Na Libras, não tem nada disso, então **tinha que ter para ir corrigindo a nossa Língua de Sinais, para que a gente possa falar certo, se comunicar melhor e entender melhor**.*

⁴⁰ A partir de 2017, os alunos do EM do CAP/INES terão dois tempos de Libras na grade curricular.

P: Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê?

*//OBA// Nossa ia ser muito **interessante**, ia ser uma **+experiência+**, eu ia **sugar tudo**, **babar tudo**, seria de **igual para igual** (troca de cérebro para comparar a igualdade), eu ia **absorver tudo**, eu quero. Tinha que ter. Eu ia ter muito interesse, ia perguntar as minhas dúvidas, a comunicação ia ser **de igual para igual**, **ia ser mais fácil (sorriso)** [...] Porque a comunicação já teria estratégia, de dar exemplo, de fazer teatro, encenação, de explicar de outra forma, de pegar coisas e mostrar no concreto de forma clara, aí daria para se comunicar mais fácil, **de igual para igual**.*

Positivo ouvinte e negativo surdo

SD33: Positivo é o professor que tinha atenção para o surdo com dificuldade, eles percebiam por causa da pedagogia, eles percebiam qual era a dificuldade e ajudavam para tirar dúvida e abrir a mente dos surdos. Esse é o ponto positivo. (A3)

Na SD33, cria-se um imaginário de professor surdo numa relação de causa e consequência. Na comunicação e ensino “**de igual para igual**” marcada pela repetição dessa designação (3 vezes), o professor mostraria as coisas no concreto e teria explicação de outras formas com exemplos, teatro e encenação. O efeito disso, seria um aprendizado interessante, mais fácil, de modo que o estudante iria sugar, babar e absorver tudo. Além disso, ao dizer sobre o ensino dessa maneira, cabe evidenciar a felicidade por meio da irrupção de ordem corporal (“**sorriso**”) e ênfase em alguns sinais (“//OBA//” e “**+experiência+**”).

Outro fator importante a ser comentado é o dito sobre a solicitação à escola de uma disciplina de Libras que vá do 1º ano do fundamental até o 3º ano do médio, sob a justificativa de “**tinha que ter para ir corrigindo a nossa Língua de Sinais, para que a gente possa falar certo, se comunicar melhor e entender melhor**”. Esse enunciado retoma o que Lagares (2011) afirma sobre norma enquanto elemento essencial para as línguas minoritárias, pois pode romper o círculo vicioso que as limita à subalternidade, além de tornar-se um modo de valorização da língua. Segundo o sujeito da SD33, a correção da Libras facilita no processo educativo e na comunicação com os demais.

Examinemos a SD posterior:

Positivo surdo e negativo ouvinte

SD34: Positivo, o que é bom é o, na hora da aula, ele dá os sinais, ensina, fica mudando a Língua de Sinais. Faz exercícios com configuração de mão, faz uma fila para a gente responder. Faz poesia em Língua de Sinais. Eu gosto bastante. Antigamente, o professor que

*ensinava Língua de Sinais sabia todas as palavras em Língua de Sinais. Nas outras matérias, ele falava “falta isso” e escrevia no quadro. Eu entendia como colocar os verbos, absorvia as palavras, eu colocava “N-O”, “D-E”, eu entendia sinal por sinal e encontrava os significados [...]ele me explicava o que podia fazer em português, **palavra por palavra, a compreensão era melhor e a comunicação também.** Eu aprendi um pouco, aprendi, era melhor para aprender [...] Porque **o melhor seria se fossem +todos+ surdos, ensinando, seriam um modelo a seguir.***

Nas aulas de português, eu não entendia, não tinha explicação sobre o “D-E”, “N-O” e outras dessas do português [...]Faltava ensino nas aulas [...] Na aula, faltava explicação, os professores ouvintes não sabem Língua de Sinais, se eles soubessem, eu ia continuar gostando [...] Porque os ouvintes tentam ensinar português, eles têm paciência, é bom aprender com os ouvintes, eu gosto dos ouvintes.

Positivo ouvinte e negativo surdo

*SD34: Eu gosto dos professores quando eles cobram, ensinam, dão exercícios para gente escrever, isso eu adoro. Os professores, quando **não sabem bem Língua de Sinais**, eles pedem sinais e gostam de que os alunos deem sinais para eles.*

*Por outro lado, o português... **O que é ruim** é quando ele sinaliza a poesia em Libras, ele ensina a escrever um texto, não quer Língua de Sinais, **pede para passar a Língua de Sinais para o texto**, mas a Língua de Sinais é muito diferente, não consigo colocar aquilo em Português (A4).*

Na SD 34, a construção da imagem do professor surdo se dá pelo imaginário de que ele sabia todas as palavras em Língua de Sinais, ou seja, não só o português é visto como um conjunto de vocábulos (“**palavra por palavra**”) e de estruturas gramaticais (“**como colocar os verbos**”), a Libras também se enxerga desse modo (“**eu entendia sinal por sinal e encontrava os significados**”). Além disso, devido a esse imaginário, o sujeito dizia que a comunicação e a compreensão eram melhores e completa que “**o melhor seria se fossem +todos+ surdos, ensinando, seriam um modelo a seguir**”, porque os problemas seriam resolvidos e todos se entenderiam perfeitamente de tal modo que “**seriam um modelo a seguir**”. Assim sendo, a língua é tida como transparente com sentidos unívocos, sem falhas ou equívocos. Da mesma forma, os sujeitos das SDs supracitadas veem seus professores surdos como representantes dessa língua transparente e, portanto, seus defeitos não são vistos.

Outro aspecto a ser esclarecido é o da produção poética nas aulas de Libras. Segundo Pêcheux (2015, p. 50-51), “nada da poesia é estranho à língua. Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia”. Para esse sujeito, a poesia em Libras era um momento de alegria e muito gosto, diferentemente das aulas de português onde a escrita se torna “fonte de intensa angústia pois lhes remete a uma fortíssima sensação de falta com que representam o português que sabem. Faltam palavras, falta saber organizar frases para expor argumentos, opiniões” (FAVORITO, 2006, p. 239). Depreende-se essa posição, pois o momento ruim da aula de Libras e a falha do professor surdo é quando se pede para passar aquela linda poesia para o português, trazendo à tona suas dificuldades na escrita.

Quanto ao professor ouvinte, sua possível imagem (de cobrança e ensinamento) novamente se desconstrói para o sujeito surdo quando os ouvintes **não sabem bem Língua de Sinais**. A imagem dele se repete como aquele que não tem conhecimento da língua do aluno, isto é, a representação da falta ou da tentativa, “**os ouvintes tentam ensinar português**”, porém isso não quer dizer que acerta sempre.

Para concluir, esse mesmo sujeito compara dois momentos passados: o de “**antigamente**” – tempo da inclusão dentro da sala de recursos –, em que ele teve um ensinamento de um professor, cuja ilusão era saber todas as palavras e os significados por meio de sinais; ao passo que “**nas aulas de português**” era o ambiente da falta – de ensino, de explicação, por conseguinte, de desentendimento.

Prosseguimos pela SD a seguir:

SD35: *Eu percebo que a maioria é muito ruim em Língua de Sinais, a maioria sim. Sinto dizer, desculpa, não quero falar mal **do INES**, eu gosto **daqui**, mas a +**minoria**+, **pouquíssimos aqui** são fluentes em Língua de Sinais.*

*É bom ter professor surdo, eu sinto, porque, na hora de ensinar, você entende com **mais clareza**, é **mais rápida a troca**, porque ele é **surdo igual a mim**. A gente consegue trocar de **forma mais clara** [...] Quando o professor é surdo, a gente está **mais animada** a aprender e, com a troca, a gente **entende**.*

*Parece que o outro professor é mais frio o ensinamento, não há tanta empolgação [...] Aí, com o ouvinte a comunicação é... (**expressão facial de estranhamento**). Eu quero que ele melhore em Língua de Sinais, que faça um curso. Não sei qual é o horário do trabalho dele, mas ele precisa. Entrou aqui, ele vai fazer o curso para se desenvolver. Os surdos vão gostar muito.*

Para mim tanto faz se é ouvinte ou se é surdo, não tem essa diferença, mas eu vejo a maioria dos surdos reclamando que quer professor surdo, que é igual a eles. Isso é um sonho

deles [...] Agora, eu percebo que **eles precisam** disso. Para mim tanto faz, ser ouvinte ou ser surdo. Agora, há pouco tempo eu percebo como é importante a comunicação para acalmar. Muitos surdos têm problema de comunicação com os professores ouvintes, **ficam nervosos, reclamam, chamam** os intérpretes. Com a comunicação, os surdos **ficam** mais calmos, **entendem** [a matéria], **trocam** [conhecimento] (A5).

De modo geral, quando um sujeito comenta algo positivo sobre os ouvintes, o faz de modo breve, se comparar com os comentários negativos. Na SD35, alguns desses comentários aparecem, na materialidade discursiva, em forma de conselho “**eu quero que ele melhore em Língua de Sinais, que faça um curso**”. Diante das SDs apresentadas, resgatamos na memória discursiva um dizer repetido sobre esse professor ouvinte da instituição de não saber Libras, acarretando problemas na comunicação (com irrupção de ordem corporal: “**expressão facial de estranhamento**”). Esse posicionamento, na SD35, fica bem ressaltado pela repetição das paráfrases “**a maioria é muito ruim, a minoria, pouquíssimos são fluentes**” e dêiticos temporais “**do INES**”, “**daqui**”, “**aqui**”. Por conta da não apropriação da língua, o relacionamento com os professores ouvintes é frio, sem empolgação e sem gerar no aluno interesse pelo conteúdo.

Em contrapartida, cria-se a imagem de que o professor surdo tende a sanar esses problemas, pois se entende com clareza, a comunicação flui, a troca é “**mais rápida**”, “**de igual para igual**”, há “**animação**”, interesse no ensinar para tirar dúvidas e “**entender**” melhor. Observa-se a ilusão da completude – como se em Português os ouvintes tivessem plena clareza dos sentidos, mas isso não significa dizer que o pleito dos alunos surdos não seja legítimo, pelo contrário.

Quando se coloca que não há diferenças entre surdos e ouvintes, faz-se a contraposição eu, sujeito, com a maioria dos surdos do INES que reclamam da pouca fluência dos ouvintes e do problema de comunicação. Na SD35, constatamos pela repetição de “**eles**”, “**deles**” e verbos da terceira pessoa (“**ficam nervosos, reclamam, chamam** os intérpretes”) que há um distanciamento. Talvez, por isso, tanto faz ser ouvinte ou surdo. No entanto, para eles (surdos) faz diferença – ficam **mais calmos**”, menos “**nervosos**”, entenderiam a matéria e trocariam conhecimento. Cabe apontar que o sujeito A5 já foi presidente do grêmio estudantil, extremamente atuante, por isso parece assumir a posição discursiva de representante, relatando a demanda de outros sujeitos surdos.

Chegamos à última SD desse tópico:

SD36: *Depende (Cruzou os braços). Quando **falta Libras**. O domínio da Libras (PERFEITO LIBRAS), falta [...] professor ouvinte que domine ++Libras++, que sentíssemos que fosse igual ao surdo, mas é difícil, são poucos.*

SD36: *///Positivo/// (Sorriso). ///Positivo///. ///Negativo, nunca vi/// [...] Ele vai influenciar o +conhecimento+, o +aprendizado+, entendeu? Porque nós temos contato, **somos surdos, iguais**, então ele **consegue influenciar o aprendizado**. Para falar a verdade, eu tinha vontade de que **+todos+ os professores fossem surdos**.*

Positivo ouvinte e negativo surdo

SD36: *Tem um pouco. O professor ouvinte tenta ajudar o surdo a melhorar, por exemplo, no Português. Um pouco (A6).*

Conforme as outras SDs, a SD36 destaca a imagem de um professor ouvinte da “**falta**”, deveria dominar a língua, imaginariamente, como um surdo e, se não tem esse domínio, ele não influencia o conhecimento nem a aprendizagem. Inclusive, dá-se ênfase a sinais que demonstrem domínio e fluência de Libras: “**PERFEITO LIBRAS**” e “++**Libras**++” para indicar que é igual à perfeição do saber Libras de um surdo. Ademais, sobressai mais uma vez a imagem de tentativa do professor ouvinte: “**tenta ajudar o surdo a melhorar, por exemplo, no Português. Um pouco**”. Enquanto isso, recuperar-se na memória discursiva, a imagem de que “**somos surdos, iguais**”, então o professor surdo “**consegue influenciar o conhecimento e o aprendizado**” com ênfase nessas predicções. Diante desse imaginário, expressa-se a vontade de que “**+todos+ os professores fossem surdos**”.

Assim sendo, após a análise desse grupo de SDs, depreendemos duas FDs principais sobre os professores uma em contraposição a outra:

- a) FD da falha – Uma matriz que produz sentidos de um professor ouvinte, ensino de português e da educação inclusiva como falhos.
- b) FD da excelência – Uma matriz que produz sentidos de um professor surdo, ensino de Libras e da educação bilíngue como ótimos.

Cabe uma observação sobre ditos pelos alunos sobre a pouca fluência dos professores ouvintes. No PPP/INES (2011), ao recuperar os fundamentos didático-pedagógicos, defende-se que é imprescindível que as relações estabelecidas entre as línguas – Libras e Português – por si só não garante um trabalho pedagógico sem falhas. De fato, defendemos que é essencial capacitar os professores ouvintes para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz com surdos. Ao final desse documento, a instituição reconhece esse erro e coloca como

entreve no quadro de disposições gerais: “a baixa proficiência de Libras dos professores e demais profissionais” (INES, 2011, p. 60) e como propostas sugere:

Capacitação contínua nos cursos de LIBRAS, que contemplem o perfil de cada profissional ligado ao processo educativo, respeitando sua disponibilidade de trabalho. Criação de espaços de convivência em LIBRAS; Convívio dos professores em espaços variados como pátio, refeitório, corredores, etc.

Por fim, em vistas de melhorar a fluência dos docentes da instituição, o PDI/INES também estabelece uma meta para a Educação Básica: Colégio de Aplicação: “Fazer com que todo o corpo docente da Educação Básica tenha o curso completo de Libras e a utilize, efetivamente, como primeira língua nos processos de ensino e aprendizagem” (INES, 2012, p. 14), mesmo sendo a segunda língua desses professores.

6.4 “A INCLUSÃO É UMA CONFUSÃO”? “AQUI SOMOS TODOS SURDOS, TODOS IGUAIS”?

Chegamos ao bloco 5 – da relação do sujeito com o ambiente escolar (INES e/ou outras escolas), representado pela convivência com o professor, o outro aluno e demais funcionários. Fizemos as seguintes perguntas:

- a) Quais são os pontos positivos e negativos da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê?
- b) Quais são os pontos positivos e negativos da escola que só aceita surdos na mesma sala como o INES, por exemplo? Por quê?

Dividimos cada SD em dois eixos: parte de cima – surdos e ouvintes juntos (inclusão em escolas regulares) – e, parte de baixo – surdos e ouvintes separados (INES). Para começar, trazemos as SDs de alunos que tiveram sua maior trajetória acadêmica no INES e, depois, as de alunos cuja experiência acadêmica foi maior em escolas regulares inclusivas.

Para este item, mais uma vez, trazemos à tona *as CPs* que constituem os discursos e funcionam de acordo com a relação de sentido, o mecanismo de antecipação e a relação de forma. Conforme Orlandi (2009, p. 39), a relação de sentido se refere a um discurso que aponta a vários “outros realizados, imaginados ou possíveis”; o mecanismo de antecipação regula a argumentação de modo que o sujeito dirá algo de uma forma ou de outra pensando no efeito que vai produzir no seu interlocutor; a relação de força é o lugar pelo qual o sujeito diz e se constitui pelo que diz. A sociedade é composta por relações hierarquizadas, relações de força ‘sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”’ (ORLANDI, 2009, p. 40)

Além disso, destacamos os mecanismos discursivos como a relação de temporalidade e espacialidade por meio dos *dêiticos* e os casos de *irrupção de ordem corporal*. Mobilizamos, também, conceitos como a da *memória discursiva* e os da *formação ideológica e formação discursiva*. Nesse entremeio, vinculamos os ditos aos documentos oficiais e aos pressupostos teóricos desta investigação.

Detenhamo-nos às SDs:

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD37: *Eu acho que a inclusão não funciona, melhor ser só surdo. Acho que inclusão pode acontecer **em outras escolas**. Seria tudo falado e a Libras pouco usada. E, se o intérprete falta, corta o conhecimento. **Aqui, no INES**, não. **Em outras escolas** sim, mas **aqui** é uma **escola própria do surdo**. É ótimo. **Na inclusão**, ok, mas **aqui** é a **escola própria para o surdo** (A1).*

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD37: *É bom. Tem problemas [...]O **INES** como exemplo para mim e para os surdos, é uma **escola só para surdos**, tenho o meu grupo de amigos, o professor sabe língua de sinais, ele me ensina. Se eu tenho dúvida, eu peço ajuda aos meus amigos. No outro dia, eu ajudo, a gente se ajuda na sala, há uma troca sempre. Faz parte da vida. A gente tem um relacionamento bom de **tentar estudar junto** e se desenvolver junto, acho que isso é bom [...] mas **alguns ignoram, não ajudam, são egoístas**. É o ponto negativo (A1).*

Na SD37, afirma-se que a inclusão pode existir em outro lugar, porque se cria a imagem de uma escola onde se valoriza o Português oral (“**Seria tudo falado**”), em detrimento da minorização da Libras (“**Libras pouco usada**”); inclusive, caso o intérprete falte, o aluno não pode ter acesso à informação e ao conhecimento (“**corta o conhecimento**”), prejudicando o processo de desenvolvimento acadêmico e social desse aluno. Essa afirmação se vê embasada discursivamente pela relação de espacialidade, marcadas pelos *dêiticos*: “**em outras escolas, na inclusão**”. Em contraposição, o “**aqui, no INES, aqui**” indica um espaço de circulação frequente da Libras – língua essa que o professor também sabe (embora não a domine) e que permite ao sujeito fazer amigos (“**meu grupo de amigos**”), trocar conhecimento (“**há uma troca sempre**”) e se desenvolver com os amigos nos estudos e nas relações sociais (“**a gente se ajuda na sala**” e “**tentar estudar junto**”), ainda que alguns não queiram compartilhar (“**alguns ignoram, não ajudam, são egoístas**”). Esse efeito de sentido se observa pela delimitação de “fortificadas” fronteiras discursivas com o uso reiterado das paráfrases: “**melhor ser só**

surdo”, “escola própria do surdo” e “escola só para surdos” e dos dêiticos espaciais: “**aquí**” e “**em outras escolas**”.

Prosseguimos a análise com a próxima SD:

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD38: *Desde o SEDIN eu estudo aqui. Entrei com dois anos.*

*Depende. Tenho um amigo surdo que está numa escola inclusiva, mas ele acha que é muito ruim, por outro lado, outro surdo que estuda numa escola inclusiva é muito inteligente, então depende. Eu não estou **lá** para ver a realidade deles (**aponta as suas escolas no espaço, uma de um lado, a outra do outro**).*

P: *Eles já comentaram com você?*

SD38: *Eu só vejo um amigo meu surdo que ele não tem uma Libras muito boa (**sinal LIBRAS DUR@ e expressão facial negativa**) e não é muito letrado, **não escreve //+nada+//**. Ele está no 7º ano. Ele **vive naquele colégio**, inclusive tem 3, 4 surdos, o restante é ouvinte, ele não escreve muito bem. Por outro lado, o outro ele é acostumado a oralizar, sabe um pouco de Libras, consegue se desenvolver, é sorte, por sorte é oralizado e consegue se desenvolver. Enfim, as duas escolas de inclusão, mas um é inteligente e vai mal, o outro é inteligente e se desenvolve bem. Então, depende (A6).*

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD38: *Tem //os dois//. Positivo tem, um surdo, que vai se incluir num grupo do 3º ano mais antigo, ele com menos informação, vai se sentir influenciado por eles, se apropriar daqueles conhecimentos dos mais experientes. Estes se formam, e ele, por sorte, vai ficar mais esperto com as informações passadas, vai conseguir se desenvolver bem na escola e **vai perpetuar isso, passando para outros na escola, chegando depois dele**. Por outro lado, o negativo alguém que nunca teve contato com essas **pessoas mais experientes**, vai ser **sempre o mesmo, fica ignorante**. O desenvolvimento dele é mais deficitário (A6).*

Nessa SD, retrata-se uma “inclusão”, “**lá**”, de extremos em escolas regulares, delimitada por uma relação de espacialidade própria da Libras (“**aponta as suas escolas no espaço, uma de um lado, a outra do outro**”) e ilustrada por meio de uma alegoria trazida pelo sujeito, como se fossem dois lados de uma mesma moeda. São dois alunos inteligentes de escolas regulares diferentes e que se desenvolvem de maneira bem distinta: um vai mal, sua Libras não é fluente (“**sinal LIBRAS DUR@ e expressão facial negativa**”) e seu Português péssimo (“**não**

escreve //+nada+//”), apesar de estar sempre na escola (“**vive naquele colégio**”); já o outro vai bem, é oralizado, sabe um pouco de Libras e parece se desenvolver.

De uma outra forma, ao mencionar o lado positivo de uma escola que só aceita surdos, descreve-se uma experiência significativa de desenvolvimento humano, social e acadêmico por meio da influência de surdos “mais experientes”. Nesse caso, o surdo se apropria das informações passadas pelos mais antigos na escola e revela para os demais surdos (“**vai perpetuar isso, passando para outros na escola, chegando depois dele**”), como um molho único de chaves que se passa de geração em geração para abrir as portas desconhecidas do conhecimento. Em contrapartida, imaginariamente, se um surdo não convive com essas “**pessoas mais experientes**”, será “**sempre o mesmo**”, “**fica ignorante**” e seu desenvolvimento se torna deficitário.

Quanto à memória discursiva resgatada por esse sujeito e muitos outros de que processo de ensino-aprendizagem para surdos se dá entre partes, por meio da troca com os mais experientes, aludimos à pesquisa de Favorito (2006) sobre a importância da atuação de monitores e/ou professores surdos de Libras em diferentes segmentos da escola:

atuação de monitores como “professores” de língua de sinais em setores estratégicos como a educação infantil – em que as crianças, majoritariamente oriundas de famílias ouvintes, necessitam ser expostas a referências lingüístico-culturais que lhes garantam a aquisição natural de LIBRAS – e a educação de jovens e adultos cuja chegada tardia à escola representa com frequência uma condição pouco conhecida na literatura que é a de adultos que não podem ser considerados competentes em sua própria língua (Loureiro, 2004) uma vez que não tiveram a oportunidade de conviver com surdos e portanto de serem expostos à língua de sinais (FAVORITO, 2006, p. 45).

Ainda que se trate da educação por meio do trabalho de profissionais surdos, a noção de possibilidade ou falta de referências lingüístico-culturais para o desenvolvimento se dá também entre os próprios alunos.

Continuemos pela SD seguinte:

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD39: +Eu sofria+... *Na minha opinião é muito ruim... Não é muito ruim (ênfase no sinal), a inclusão é até boa: os ouvintes te ajudam no português, a gente consegue escrever muito rápido, a troca é muito boa. Os surdos não entendem português. Na hora que os surdos escrevem errado, os ouvintes vão te dar essa ajuda, aí a gente consegue desenvolver bem.*

É muito importante essa troca, mas o problema maior é que não tem intérprete na inclusão. O professor fala “espera um pouquinho” e vai falando, falando, falando e, por último momento, vai explicar. É uma relação muito distante, muito fria. Eu estava me sentindo muito mal [...] Depois eu vi que eu estava me sentindo muito mal que a inclusão não era boa

para mim. Resolvi sair. Meus amigos ficavam preocupados, me chamavam para eu estudar. Eu dizia que não queria. Eu fui pro INES, voltei **pro INES**. Eu já me acostumei. Já estava com uma certa habilidade no Instituto. Vou valorizar a língua de sinais, vou conseguir me comunicar através da língua de sinais. **Lá, na inclusão**, era **pesado, difícil**, mas eu consigo entender **aqui**, é mais leve. **Lá era mais difícil, mas vejo que os surdos não conseguem, não têm aprendido, nem esse esforço. A inclusão é importante, mas requer um certo esforço.** A gente consegue se desenvolver bastante com foco no português. A gente pode tentar incluir, apesar das dificuldades (expressão facial que denota problemas), colocando os intérpretes. Tem a lei, mas que não se cumpre. Mas, **aqui**, eu já me acostumei, me identifiquei com o **INES**, estou acostumada, agora, saber por que eu me acostumei com o **INES**, por quê, eu não sei como explicar (A5).

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD39: **Aqui** a gente tem muita atenção, no que o professor está explicando, tem atenção do inspetor, da chefia também. **Na inclusão**, a gente chamava alguém, ele dizia “Espera um pouquinho”! E ia resolver outras coisas. **Era muito disperso, você é jogado de lado. Você se sente mal, falta o estímulo, os ouvintes não têm interesse em você, porque você é o único.** **Aqui**, não, você consegue contar piada, saber as novidades, conversar com os seus amigos, sabe de tudo que está acontecendo. A informação acontece de forma mais rápida. Eu gosto mais **daqui** e prefiro **aqui** (A5).

Na SD39, o enunciado começa pelo “**+sofria+**” enfático, embora se diga, posteriormente, que pode ser boa, pois os ouvintes “ajudam no português” e é possível ver desenvolvimento (“**a gente consegue escrever muito rápido, a troca é muito boa**”). Posteriormente, sua posição discursiva contra a inclusão (em escolas regulares) aparece com força pela construção “**mas o problema maior**” que resalta a falta de intérpretes e o ambiente escolar tomado pela língua oral, onde o professor “**vai falando, falando, falando**” e a relação com o aluno surdo é “**muito distante, muito fria**” tanto que o efeito de sentido foi sentir-se mal, depressivo a ponto de largar a escola.

A partir do momento em que o sujeito discursivo (posição-sujeito) diz entrar “**pro INES**”, demarca-se suas fronteiras discursivas pela relação de espacialidade com o uso dos dêiticos. O “**INES, aqui, daqui**” tem a imagem de lugar do costume, da valorização da Libras,

da comunicação pela Língua de Sinais, do acesso às informações e às novidades mais rapidamente, da conversa com os amigos e do entendimento, por meio de um ensino mais leve. Esse efeito de sentido vem de encontro com “**na inclusão e lá**”, de uma escola assinalada pelo fracasso dos surdos, onde a matéria é “**pesada e difícil**”, não há aprendizado (embora, em sua posição, não haja esforço dos surdos para alcançá-lo). Nela, o aluno é jogado de lado, sente-se só, com baixa estima e sem estímulo para estudar.

Cabe ressaltar que o enunciado “**Lá era mais difícil, mas vejo que os surdos não conseguem, não têm aprendizado, nem esse esforço. A inclusão é importante, mas requer um certo esforço**” retoma dizeres anteriores de alunos adultos na pesquisa de Favorito (2006):

Esses mesmos alunos, além de tomarem para si a autoria do insucesso na escola, em outros momentos de seus relatos, culpam os próprios surdos, vistos como uma totalidade, por não aprenderem (“preguiçosos”, “sem interesse”, “falta de esforço”), tentando se deslocar dessa representação, atribuindo a outros surdos a responsabilidade do fracasso escolar espelhando o discurso institucional. É interessante notar que o sujeito dos enunciados, nesses depoimentos, são os outros surdos e não o sujeito que enuncia o relato (FAVORITO, 2006, p. 216)

Na SD39, seu discurso se constitui pelo afastamento do dizer com uso da 3ª pessoa (“os surdos não conseguem”, “não têm aprendizado”) e de construção verbal como o infinitivo (“requer um certo esforço”). Além disso, embora se diga que “a inclusão é importante”, destaca-se a necessidade de oferecer intérprete e que se deve valer a “lei” (“Tem a lei, mas não se cumpre”). Essa lei, a que se refere o sujeito, recupera o decreto 5.626 de 2005. No seu capítulo IV, sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o artigo 14 afirma que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Portanto, para garantir esse atendimento educacional especializado, dentre as várias medidas, deve-se prover, obrigatoriamente, as escolas com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, mesmo em escolas das redes municipal e estadual.

Agora, observemos as SDs seguintes:

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD40: *Na minha opinião (rosto tranquilo), eu tenho uma primeira língua e uma segunda língua [...] Na apresentação de trabalho, a primeira pessoa fala, a segunda fala e eu,*

enquanto surdo, sinalizo normalmente. Eu gosto disso, dessa **mistura**. Só tem um problema, eu acho ruim, negativo é quando um surdo fica discutindo com o ouvinte, falando mal um do outro, ficam brigando, achando que um é melhor que o outro. É complicado (A2).

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD40: (testa franzida) **No ano passando, quando eu entrei**, eu //pensava// nessa questão de caráter, que os surdos seriam iguais aos ouvintes, eu ///pensava/// [...]entrei **no INES**, mas eu me arrependi. Os surdos são muito abusados, eles **não têm respeito**, tem várias coisas, **tem bullying**, eu sofri bastante e eu fiquei sempre calado. Eu acho que eu podia voltar para outra escola, realmente, eu podia voltar, mas eu fiquei suportando essa situação já tem um ano já. **Eu fico pensando assim, vou me formar logo para poder sair bem rápido daqui** [...]Não posso reclamar, porque o INES aceitou que eu entrasse **aqui**. Na verdade, alguns surdos têm um caráter igual ao meu, eu consigo interagir, fico feliz, mas tem alguns surdos que parecem que são favelados, que são abusados, não têm respeito e isso me deixa muito chateado. Eu me sinto bem à vontade com os que tenho contato. Agora, quando os surdos são abusados, ficam me dando fora, eu realmente não me sinto bem não [...]A2: **Aqui** tem bem mais [bullying] do que **lá**, porque **lá eles me respeitavam, os ouvintes me respeitavam, eles eram interessados em conviver com os surdos. Lá, eles queriam aprender a cultura dos surdos, a língua de sinais, queriam se comunicar com os surdos. Lá, eles tinham respeito, tinha pouquíssimo bullying lá, quase não acontecia lá. Aqui, no INES, é complicado (expressão de problema)** (A2).

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD41: Eu estava examinando, pensando, se eu tivesse **desde pequeno** só estudado com surdos, será que eu teria aprendido Libras, Libras não, será que eu teria aprendido Português mesmo? Eu fiquei pensando e acho que só saberia Libras. Por isso eu agradeço a Deus pela inclusão, porque me ajudou muito na sala de recursos, eu aprendi Português, a escrever, eu tinha comunicação com os ouvintes. Também, os professores passavam **atividades difíceis, pesadas**, muito complicadas, igual ao dos ouvintes, então eu aproveitava e passava tudo isso para Sala de Recursos, com intérprete e um professor, eu ia tirando as dúvidas [...] Meu conhecimento foi +aumentando+ (ênfase no sinal e aponta com a própria mão), por causa da inclusão, onde o conteúdo era bem pesado. Com isso, eu comecei a ter contato, conviver, melhorar a comunicação também.

Quando eu vim para cá, aí tem mais adaptação, de conteúdos pesados que eles adaptam para os surdos, então eu sinto que não é negativa, que é importante a inclusão para surdos e ouvintes juntos. Para mim é importante, não é um defeito (A3).

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD41: *Bom. Tem que conhecer o mundo dos ouvintes também, acho que é bom, porque a cultura é diferente. O surdo gosta //+só de ficar entre eles+// sempre juntos, mas, quando o ouvinte entra, **os surdos se fecham e deixam o ouvinte de lado**. Eles têm esse costume de interagir só entre eles [...] Na inclusão não, aqui sim, é próprio para o surdo. Acho que a inclusão é boa. Não pode ter só surdo junto, tem que ter ouvinte também [...]*

*Quando eu vim para cá, eu comecei a notar algumas diferenças. Eu não sabia coisas que eles já sabiam, porque já conheciam como funcionava aqui, na Libras, por exemplo. Na inclusão, eles diziam os surdos e ouvintes na inclusão, **os surdos ficam abaixo dos ouvintes**. Para mim, sempre foi igual, **de igual para igual**, eu sempre me senti igual, não me sentia assim com os surdos falavam, porque eu tive ajuda para me desenvolver, com sinais na Libras também. Aqui tem a unidade, eles ficam unidos os surdos para pegar as coisas, para informação, para desenvolver, se eles não conhecem ou não entendem. Também, os professores aqui ajudam os surdos, ajudam eles a terem contato, interagem com eles, tem muita coisa assim, **também boa**. Positivo para o surdo é difícil falar (A3).*

Apesar do contexto sócio-histórico de escolas comum aos alunos desse grupo, onde ouvintes e surdos estudassem juntos, os sujeitos vivenciaram essas realidades de modo diferenciado e isso se interpõe no funcionamento do discurso. Nas duas últimas SDs, a “mistura” (SD40) entre surdos e ouvintes é positiva, porém se distinguem por um contexto sócio-histórico e ideológico diferenciados.

Na SD40, seu discurso se sustenta pela sua posição social – de oralização e não aceitação do mundo surdo –, por isso delimitam-se as condições de produção pela relação de temporalidade e espacialidade com o uso de dêiticos. Inicia-se, no “ano passado” (momento de entrada no INES), um período traumático e de sofrimento, constituídos pela falta de respeito e pelo *bullying* até a sua tão esperada formatura (“**Eu fico pensando assim, vou me formar logo para poder sair bem rápido aqui**”), apesar de criar-se a imagem de alguns surdos iguais com os quais se pode interagir e outros, intransigentes, que não o respeitam. Ratifica-se esse período

e lugar pelos dêiticos “aqui”, “daqui”, “aqui”, “no INES”, “aqui, no INES” e “lá” que significam diferentemente, se comparados aos anteriores. Repetem-se tantas vezes os dêiticos como se fosse uma tentativa desesperada de retorno ao passado, àquela escola onde, imaginariamente, não havia *bullying*; o sujeito era respeitado e feliz por comunicar-se com ouvintes e, inclusive, ainda havia interesse do outro sobre ele (“**eles me respeitavam, os ouvintes me respeitavam, eles eram interessados em conviver com os surdos. Lá, eles queriam aprender a cultura dos surdos, a língua de sinais, queriam se comunicar com os surdos**”). O sujeito esperava que o INES representasse uma relação entre iguais como foi na inclusão, porém sua vivência lhe mostrou a decepção.

Na SD41, também há delimitação de fronteiras discursivas ao dizer sobre uma escola como o INES, onde só estudam surdos. Seu discurso se constrói pelo agradecimento à inclusão, porque aprendeu Português e aumentou seu conhecimento, com “**atividades difíceis**” e “**pesadas**” que o fizeram esforçar-se e vencer, com a ajuda do professor e intérprete e com comunicação com os ouvintes, elemento de muita importância para o sujeito. Sua demarcação de fronteiras, no discurso, torna-se ainda mais destacada com a chegada ao INES “cá” onde se destaca a primeira diferença: a adaptação de conteúdos pesados para o aprendizado do surdo (“a contradição não cessa de se recobrir” – PÊCHEUX, 2014b, p. 21). De acordo com a sua formação discursiva e pelo não-dito, estaria o sujeito dizendo que o INES facilitaria demais o conteúdo para os alunos, por isso a inclusão seria melhor para o surdo?

Posteriormente, “na inclusão” e “aqui” demarcam as “verdadeiras” fronteiras entre ouvintes e surdos, pois “aqui” o sujeito cria a imagem de que os “**os surdos se fecham e deixam o ouvinte de lado**”, enquanto, na inclusão, tem-se a ilusão de não ocorrer isso, pois surdos e ouvintes convivem bem entre si. “Quando vim para cá” continua a diferenciar um ambiente do outro e “na inclusão” traz o discurso relatado do imaginário dos surdos sobre a inclusão onde “**os surdos ficam abaixo dos ouvintes**”, porém, pela experiência e contexto ideológico, sua formação discursiva lhe faz crer que era “**de igual para igual**”. Discursos esses, de relação de forças, tantas vezes trazido pelos surdos como uma relação de igualdade com os surdos e jamais com ouvintes. Para esse sujeito essa unidade, informação, desenvolvimento, contato e interação entre colegas e professores não é suficientemente bom para o surdo, uma vez que não o permite conhecer também o mundo dos ouvintes.

A partir desse dizer “Aqui tem a unidade, eles ficam unidos os surdos para pegar as coisas, para informação, para desenvolver, se eles não conhecem ou não entendem. Também, os professores daqui ajudam os surdos, ajudam eles a terem contato, interagem com eles, tem muita coisa assim, também boa”, percebemos, mais uma vez, o uso da terceira

pessoa para indicar um distanciamento do comportamento da maioria dos surdos do INES. Além disso, vale trazer, mais uma vez, os fundamentos didático-pedagógicos do PPP/INES em que não só se ressaltam as contribuições de Vigotsky sobre o processo de aprendizagem dado pela relação entre quem aprende e quem ensina, mas também as de Antunes (2002 *apud* INES 2011, p. 14) que ilustram bem esse dizer da SD39: “As pessoas que se situam no entorno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento. São, pois, agentes do desenvolvimento humano”.

Por fim, é importante frisar que, nessa SD, o dizer “de igual para igual” se institui pela relação com o outro ouvinte, na escola regular inclusiva, onde o português oral é a língua de instrução e de circulação. Entretanto, em outros dizeres, “de igual para igual” se constituiu, diferentemente, pela relação com o outro surdo, no INES, em que a Libras é a língua de instrução e de circulação.

Por fim, examinamos as SDs seguintes:

Surdos e ouvintes juntos (Inclusão em escolas regulares)

SD42: (***Cabeça de um lado para o outro, em negação***) ***Tudo ruim. Era tudo falado o tempo todo.*** *Nas provas, os ouvintes tinham uma certa ajuda. Eles só falavam. Era só falado. Os ouvintes ficavam de sacanagem, falavam mal de mim. Eu perguntava: “o que você falou de mim?” Aí o professor me pegava pelo braço, me mandava virar. A comunicação era muito ruim. Ele não via que eles falavam mal de mim. Me puxava de qualquer jeito. O chefe também falava que eu não podia brigar. A comunicação era horrível, daí eu desisti [...] Aí resolveu me colocar ***agui no INES***, porque eu era surdo, porque não teria alguns problemas e conseguiria estudar, conseguiria aprender um pouco de língua de sinais, porque com os ouvintes... Mas, ***hoje em dia***, eu amo o INES. Acho bem melhor. A inclusão não funcionava comigo. Eu tenho pavor. A inclusão – com o intérprete – é uma confusão. No caso, o professor está lá falando, o intérprete está do lado interpretando [...] Eu não sei para onde olhar, é confuso, não sei se olho para o intérprete ou para o professor, os dois falam ao mesmo tempo, é uma confusão. Acho melhor ter um professor só usando Língua de Sinais, eu consigo ver, é melhor, mas ter um intérprete sinalizando e um professor falando e mostrando alguma coisa no quadro, não consigo ter esse contato visual com o professor, nem no quadro, nem com o intérprete, porque ou tenho atenção para o intérprete ou para o professor. Por causa disso, não gosto da inclusão. Eu gosto de ter um professor só e ter esse contato direto com o professor (A4).*

Surdos e ouvintes separados (INES)

SD42: *Na minha turma*, eu gosto, porque são todos surdos [...] Eu vou aprendendo, posso trocar com os meus amigos, gosto muito mais. Esse é um ponto bem positivo [...] Às vezes, o professor não entende que a gente pergunta para tirar uma dúvida, não dá para ele ensinar tudo, às vezes falta Língua de Sinais. Nós ficamos calados, sentados, só copiando. Isso eu acho ruim, mas a parte boa é a troca com os meus amigos. *Na escola inclusiva*, as pessoas *lá* ficavam falando e eu ficava só olhando. O professor era ouvinte, os ouvintes ficavam falando mal de mim [...] Estava acostumado com essa relação fria [...] Acho melhor ficar com os surdos mesmo, somos todos iguais, com os ouvintes não (A4).

Nessa SD, o discurso é completamente avesso à inclusão em escolas regulares, contrariando os outros discursos proferidos pelos seus colegas que sempre ou quase sempre estudaram no INES. O imaginário criado de uma escola que tem comunicação, valorização da língua de sinais, entendimento do conteúdo, embora o ensino na inclusão seja mais pesado e pouco se saiba de Português. Cabe comentar que há uma memória discursiva reforçada pelos alunos de um ensino muito fácil, leve. Esse dizer oscila discursivamente entre um lugar de aprendizado, pois há troca e professores que saibam Libras, e um espaço onde há pouco aprofundamento de conhecimentos, pois “**falta**” o domínio de Libras do professor ouvinte.

Seu dizer começa pela irrupção de ordem corporal “(**cabeça de um lado para o outro, em negação**)” seguida do enunciado “**tudo ruim**”. A inclusão foi muito ruim, porque, como era tudo falado – presença de paráfrases “**tudo falado o tempo todo**”, “**eles só falavam**”, “**era só falado**” – denotando o predomínio da língua portuguesa oral, ele não se entendia com os professores, alunos, inspetores e chefes (coordenadores). Constata-se, no seu dizer, pelas marcas “**na escola inclusiva**”, “**lá**” a exclusão do conteúdo, do convívio escolar, do tratamento respeitoso, até que a mãe, depois de um conselho do diretor, resolveu colocar seu filho no INES. Retoma-se, desse modo, ressaltado por “**aqui no INES**” e “**na minha turma**”, o imaginário de que o INES é o antagonista da inclusão, significando todo o contrário, a inclusão de aprendizagem do conteúdo, do convívio escolar e do tratamento respeitoso. O aluno conclui dizendo que sente pavor da inclusão, porque resgata no seu inconsciente o fracasso escolar, emocional e interpessoal.

Cabe mencionar que, por esse discurso, tem-se a imagem de que os ouvintes são pésimos e excludentes. Eram os que o tratavam mal, demonstrando muito desrespeito. Embora, na SD39, os ouvintes eram aqueles que ajudam com a língua portuguesa e, portanto, apresentava-se uma troca proveitosa. Cabe salientar que essa troca em sala de aula fica marcada pelo

conhecimento acadêmico e não chega a transpor as barreiras de desenvolvimento de uma relação de amizade (“**os ouvintes não têm interesse em você**”) e se antagoniza com seu próprio dizer (“**Era muito disperso, você é jogado de lado. Você se sente mal, falta o estímulo, os ouvintes não têm interesse em você, porque você é o único**”).

A título de comparação com as SDs dessa seção, observemos o trecho do decreto 5.626/2005, capítulo IV:

Art. 15. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Parágrafo 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental (BRASIL, 2005)

Pelos discursos dos informantes, nota-se uma discrepância entre o que se relata na lei e o que é efetivamente praticado nas escolas. Quando se diz que as instituições federais devem garantir acesso à comunicação, à informação e à educação, é esperado que as escolas tenham intérprete ou professores que conheçam a especificidade de ensinar a um aluno surdo e suas reais necessidades educacionais, porém não foi isso que os alunos disseram. Não havia comunicação nem troca com professores, alunos e funcionários, muito menos processo de ensino e aprendizagem com o surdo.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, torna-se necessário repensar o enfoque de ensino para o surdo que ainda pensa na língua portuguesa como uma concentração de palavras soltas que ele deve dominar. No documento legal, orienta-se que as aulas tenham uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, recuperada, em parte, pelo A1 no seu dizer: *Quando você fala da sua vivência, você consegue se comunicar com as frases assim, eu até gosto, consigo escrever.*

Assim sendo, após a análise desse grupo de SDs, depreendemos duas FDs principais em que uma se opõe a outra, trazendo desdobramentos:

- a) FD da falha – Desvalorização da Libras e valorização da Língua Portuguesa na inclusão.
- b) FD da excelência – Valorização da Libras e desvalorização da Língua Portuguesa no INES.

Enquanto a FD da falha gera outros efeitos de sentido como: mistura é bom, sem troca, relação fria, sem comunicação, currículo pesado, a FD da excelência produz outros: aprendizado de Libras, troca, atenção, comunicação e currículo leve, adaptado.

Resumindo, a relação de espacialidade e temporalidade, por meio dos dêiticos, foram marcas significativas para a apreensão de efeitos de sentido nos discursos desses sujeitos surdos. Pensando, agora, no contraste entre o INES e a escola inclusiva, destacamos os dêiticos espaciais e os seus respectivos efeitos de sentido:

Tabela 8: Dêiticos espaciais e seus efeitos de sentido em contraste	
<u>Em outras escolas / Na inclusão / Lá / Lá,</u>	<u>Aqui, no INES / Aqui / No INES / Daqui /</u>
<u>na inclusão / Na escola inclusiva</u>	<u>Cá</u>
SD37	
Tudo falado: Português oral muito usado e Libras pouco usada. Sem intérprete sem conhecimento.	Libras muito usada, pois é a escola própria do surdo. Um ótimo lugar. Sem intérprete tem conhecimento.
SD38	
Realidades antagônicas de inclusão entre dois surdos de escolas distintas.	Influência positiva no aprendizado com surdos mais experientes.
SD39	
Contradição na relação com os ouvintes: boa troca no aprendizado do Português, mas também há isolamento do surdo. Ensino pesado, difícil. Não dito: sem entendimento.	Há atenção dos professores, inspetores e chefia. Boa convivência os outros alunos na troca de informações e de conhecimento. Ensino mais leve, por isso há entendimento. Costume e identificação com a escola.
SD40	
Na convivência com os ouvintes, há respeito e interesse na Libras e na cultura do surdo.	Arrependimento. Na convivência com surdos, há <i>bullying</i> , desrespeito, sofrimento, complicação.
SD41	
Aprendizado de Português, aumento de conhecimento em todas as disciplinas. Os surdos convivem com os ouvintes, não se fecham. Discurso relatado: Surdos abaixo dos ouvintes. Posição do sujeito: de igual para igual.	Adaptação de conteúdos pesados. Embora haja troca entre alunos e professores, o ensino é facilitado, logo a inclusão é melhor. Os surdos se fecham e deixam os ouvintes de lado, ou seja, se isolam dos ouvintes. Unidade, troca, professor interage em Libras, mas não é positivo para o surdo.
SD42	
Tudo falado: Português oral muito usado. Não dito: Sem Libras. Convivência com ouvintes: tudo ruim, sem respeito.	Sem problemas de convivência e com aprendizado de Libras. Somos todos iguais, sem ouvintes.

Enquanto isso, os dêiticos espaciais ora funcionam em oposição, ora delineiam confirmações de sentido. Observe os de oposição na tabela a seguir:

Tabela 9: Dêiticos temporais e seus efeitos de sentido em oposição	
<u>Antes / Antigamente / No passado</u>	<u>Hoje em dia / Depois</u>
Libras ruim (Duro)	Agradecimento e amor ao INES
Sem Libras	
Sem convivência com surdos	Encontro com surdos Não aceitação pelos surdos
Não aceitação da identidade surda Convivência superficial com surdos	

Além disso, delineiam confirmações de efeitos de sentido sobre a relação do sujeito com a Libras, conforme notamos na próxima tabela:

Tabela 10: Dêiticos temporais e seus efeitos de sentido em confirmação	
<u>Relação temporal</u>	<u>Efeitos de sentido</u>
<u>Desde pequeno</u>	Aprendizado (com/sem professor de Libras) Identificação Língua natural Normal
<u>Hoje em dia</u>	Aprendizado Amor e agradecimento ao INES INES melhor que inclusão
<u>Até hoje</u>	Aprendizado Interesse pelos estudos com surdos Hábito, língua natural
<u>No futuro</u>	Obrigação em saber Ajuda na comunicação

Por fim, no que diz respeito à relação dos sujeitos surdos com as línguas, em sua maioria, os surdos identificam-se com a Libras – língua da calma, da liberdade, da naturalidade –; com os professores surdos – seus “iguais”, portadores de uma língua transparente e una que estimula o entendimento perfeito dos surdos; – e alguns com o INES – “**escola própria do surdo**” onde “**somos todos surdos, todos iguais**”, desde que a Libras seja o laço que nos una.

Em contrapartida, embora reconheçam a importância do Português para inserção no mundo do trabalho e na comunicação com os ouvintes, (des)identificam-se com essa língua – língua inatingível, do nervosismo, da possibilidade de um aprendizado de escrita para o futuro (lugar de imprevisibilidade) –; com os professores ouvintes – simbolizando a tentativa, a falha e a falta de proficiência em Libras – e com as escolas de proposta inclusiva parcialmente – pois a mistura pode ser boa, “**de igual para igual**”, mas também pode simbolizar a “**inclusão é uma confusão**”, provocando sofrimento e evasão escolar.

Assim sendo, esse “um que se divide em dois” (LÊNIN apud PÊCHEUX, 2014b, p. 7) faz parte da contradição do sujeito. Dois mundos, o dos surdos e dos ouvintes, numa relação desigual de forças interferem também, desproporcionalmente, na reprodução / regularidade e transformação / deslocamento das relações de identidade. O sujeito surdo segue nessa travessia entre-línguas, ora deslizando, ora movimentando-se, ora unindo-se, ora afastando-se, ora reproduzindo, ora transformando.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SURDOS NA TRAVESSIA ENTRE-LÍNGUAS E PRÁTICAS ESCOLARES

Estamos no cume da montanha em que visualizamos um longo caminho percorrido. Ao contemplar a bela vista, recuperamos o passo-a-passo com desafiantes e belas experiências, além de sonhar com a possibilidade de novas trilhas. Cabe-nos descrever, agora, as trajetórias passadas e as vindouras.

Antes de andar por um trajeto, tínhamos que ter um ponto de partida determinado. Quanto a isso, nosso trabalho consistiu em investigar como alunos surdos do CAp/INES dizem (des)identificar-se com as línguas – Libras e Português – pensando nas práticas escolares. Partindo da premissa que os surdos compõem uma minoria linguística no Brasil, primeiramente, investigamos os documentos que instituem as políticas linguísticas, orientadas à educação básica dessa comunidade linguística, tanto em nível macro – lei 10.436 de 2002 e decreto 5.626 de 2005 – como em nível micro – PPP/INES e PDI/INES.

Posteriormente, percebemos que, se examinássemos tão somente os documentos oficiais e institucionais supracitados, não conseguiríamos nem vislumbrar a resposta para o problema de pesquisa. Portanto, decidimos trazer e observar atentamente os discursos dos sujeitos surdos tantas vezes silenciados e minorizados na sua historicidade (e na sua trajetória de vida). Por meio de um corpus experimental – entrevistas com estudantes surdos –, poderíamos resgatar dizeres expressados em corredores, auditórios e salas de aula da escola. De fato, queríamos perceber como os sujeitos diziam sobre as práticas escolares do CAp/INES em comparação ao que os documentos estabeleciam nas políticas linguísticas para surdos do país e da instituição.

Diante das análises das entrevistas-piloto, surgiram dizeres ainda mais simbólicos e contraditórios sobre a relação de (des)identificação que os sujeitos tinham com a Libras e o Português e, por consequência, com os professores surdos e ouvintes e com o INES e as escolas regulares “inclusivas”. Desse modo, chegamos ao objetivo central dessa pesquisa: analisar o funcionamento dos discursos de alunos surdos sobre a (des)identificação com as línguas – o Português e a Libras –, pensando nas práticas escolares. Como objetivo específico, entrecruzamos seus discursos com os ditos nos documentos que instituem as políticas linguísticas no ensino básico do CAp/INES. Nem sempre o itinerário ocorre como planejado, mas as alternativas de caminho se mostram ainda mais significativas.

A fim de ponderar a posição da Libras, enquanto língua de uma minoria, no contexto sócio-histórico atual, seguimos nosso percurso teórico pelas Políticas Linguísticas de Severo (2013) – com sua retrospectiva crítica sobre autores mais representativos da área –; de Cooper

(1997) – com seus marcos descritivos adotados para planejar uma língua, no que diz respeito à função, à forma, à aquisição e à mudança social – e, principalmente, de Calvet (2007) – quando trata das intervenções *in vitro* e *in vivo* sobre as funções sociais e o planejamento das línguas.

Baseados neste último autor, enfocamos, a princípio, o planejamento de status. Com a leitura crítica da lei 10.436 de 2002 e do decreto 5.626 de 2005, descobrimos as visadas discursivas para tentar reduzir a Libras a um mero código (pois, ao longo do decreto, nem como primeira língua do surdo se mencionou), em decorrência de uma língua portuguesa majoritária e autoritária pelas repetidas vezes que aparece como segunda língua de um sujeito sem-língua primeira. Em seguida, fizemos uma breve retrospectiva do planejamento de corpus, apresentando pesquisas sobre a escrita de sinais – com foco no Sign Writing e na ELiS –; a criação de glossários – devido à entrada cada vez maior de surdos nas escolas e universidades e ao aprofundamento dos estudos sobre surdez – e as implicações de uma norma possível.

Continuamos o percurso pela Glotopolítica, termo cunhado por Guespin e Marcellesi (1986) para estudar práticas e mudanças sociais e linguísticas ocorridas. Para dar conta desse objetivo, Arnoux (2000; 2008) destaca a análise discursiva de arquivo como uma forma de investigar, de um lado, as intervenções do Estado e da sociedade civil no campo da linguagem e, de outro, o papel das línguas na constituição do imaginário coletivo. Por consequência, podem-se ressaltar as rupturas e deslocamentos discursivos de identidades e ideologias linguísticas, por exemplo, em cada contexto histórico-social. Sendo assim, a Glotopolítica foi um caminho adequado para cumprir os objetivos desta investigação.

Durante o trajeto de pesquisa, enfocamos a conceituação de minorias linguísticas sob o ponto de vista de vários autores. Lagares (2011) colocou em questão a noção de bilinguismo unilateral dos falantes minorizados, de modo que o surdo se vê obrigado a aprender e usar o Português, mas o ouvinte não precisa saber Libras; Krefeld (2009) analisou a contextualização e desdobramentos político-sociais em relação às minorias fora do Brasil; Cavalcanti (1999) revela um panorama brasileiro de apagamento da importância das minorias, levando-as à quase invisibilidade; Orlandi (2014), por sua vez, traz as minorias como uma possibilidade de um ponto de ebulição latente capaz de identificação, resistência e transformações da atual conjuntura para um sentido outro.

Paralelamente, surgiu a necessidade de levantar estudos sobre os direitos linguísticos de minorias. Hamel (2003) argumentou sobre o modelo de Estado-nação como um mito criado para que as classes dominantes (leia-se com grande poder econômico) pudessem subjugar as minorias. Desse modo, Hamel (2003) e Loubier (2002) frisam que as políticas linguísticas são, também, uma forma de garantir proteção às línguas e de fazer cumprir as obrigações e direitos

linguísticos. Por fim, esses questionamentos trouxeram para a investigação uma retrospectiva sobre os direitos linguísticos discutidos e definidos na DULD (UNESCO, 1996). Além disso, esta declaração abriu precedentes para políticas linguísticas e públicas como, por exemplo, a criação do INDL, instrumento de descrição pormenorizada das línguas (MORELLO, 2012). Uma forma de valorizar, promover e tornar visível essas línguas que já foram/são, historicamente, minorizadas ao invisível.

E as identidades no percurso? Salientamos a importância dos Estudos Surdos, tendo Perlin (1998) como uma de seus representantes, pois ajudaram a deslocar a visão de surdo deficiente – em alteridade ao ouvinte normal – para um sujeito surdo que pode (re)significar-se por meio de uma língua visual como sua primeira língua. Cabe-nos dizer, no entanto, que essa visão não esgota as múltiplas formas de (des)identificação do surdo com a Libras e o Português, por isso incluímos também as contribuições de Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998) sobre o processo de identificação do sujeito pelas línguas através do discurso.

Pensando nesse tema, instauramos um panorama crítico sobre as contribuições das autoras. Perlin (1998) defende que a identidade surda é vista pela diferença ao ouvinte, na relação sócio-histórica e de poder desigual. Além disso, ser surdo requer uma experiência pelo mundo visual. Ainda que o sujeito surdo possa ter identidades múltiplas, ele, individualmente, é uno e consciente das suas escolhas.

Em contrapartida, as demais autoras dizem que o sujeito não está no controle do dizer e do identificar-se pela língua. Para Orlandi (1998), a identificação do sujeito é um processo de significação por meio da língua modificada pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. Serrani-Infante (1998), inspirada pelas ideias de Pêcheux ([1988] 2014) fez considerações sobre a subjetividade. Na formulação do discurso, podemos observar, por um lado, a constituição das representações correspondentes ao registro imaginário do ego do dizer; por outro lado, esse discurso se insere no interdiscurso, um processo contínuo no qual a formação discursiva retoma algo já dito dentro de uma rede complexa de possibilidades do dizer. Assim sendo, o sujeito mostra sua subjetividade, podendo identificar-se, desidentificar-se, contradizer-se e se transformar. Nesse sentido, a unidade e a dispersão são essenciais para uma língua: da unidade, vêm as diferenças e, da dispersão, surgem as mudanças (PÊCHEUX, 2014b). Para finalizar, Revuz (1998) advoga que o dizer numa L2 pode ser vivenciado como uma renovação ou rompimento da L1. De que maneira funcionaria a relação de identificação de alunos surdos do INES com as línguas – Libras e Português –, por meio do seu dizer?

Depois de explorados os vastos caminhos teóricos, chegamos ao tão esperado encontro com os surdos. Seus dizeres tiveram muito a revelar. Cabe frisar que as gravações em vídeo

possibilitaram um material de arquivo (ARNOUX, 2008; HORTA NUNES, 2005). Nesse caso, os dizeres são efeitos de sentido produzidos em condições determinadas – alunos secundários do INES, usuários de Libras, diante de uma pesquisadora/professora/entrevistadora ouvinte e de um TILS numa sala de aula de português. Cabe à analista encontrar as pistas, para explorar os efeitos de sentido, e fazer relação com o interdiscurso ou memória discursiva – todo já-dito em algum momento – e com as suas condições de produção – contexto sócio-histórico. Depois, deve fazer referência do dizer às formações discursivas para compreender os sentidos ditos (ORLANDI, 2009).

Ademais, o entrecruzamento com os documentos oficiais – lei 10.463 e decreto 5.626 – e documentos institucionais – PPP/INES e PDI/INES – foi importante para ressaltar, primeiro, as políticas linguísticas em vigência no âmbito federal, posteriormente, de valorização da Libras como primeira língua do surdo e, por consequência, língua de instrução do INES. Essas políticas se constituem por uma série de medidas atuais: concurso para professores de Libras e oferecimento de Libras como disciplina no currículo escolar da educação infantil ao 3º ano do EM. No entanto, ainda há metas por cumprir como aumentar quadro de professores de Libras e, principalmente, capacitar os professores ouvintes para o uso de Libras em sala de aula.

Quanto às entrevistas, o surdo – sujeito entre-línguas – parece se significar na tensão e na travessia entre Libras e Língua Portuguesa em oposição política entre as duas línguas. Há uma diferença entre-línguas: as línguas apresentam bases materiais significantes, afinal o ouvinte também usa o corpo para significar, mas o faz de forma diferente. Nesta investigação, a irrupção de ordem corporal e os dêiticos (temporais e espaciais), por exemplo, significam por meio de seu corpo, que é a base material significante, um distanciamento da Língua Portuguesa.

Consideramos dois movimentos possíveis: de um lado, um antagonismo manifesto à língua portuguesa e a tudo o que ela representa: historicidade de interdição, língua oral, ouvinte etc. Desse modo, o Português parece marcar a não possibilidade de inscrição do sujeito surdo nessa materialidade simbólica, a não ser na modalidade escrita. Destacamos um cenário problemático, se concebemos que a modalidade escrita é, por sua vez, uma representação da língua oral, a qual o surdo não tem acesso; Por outro lado, o Português dá uma possibilidade de passagem para fazer a travessia entre os dois mundos – o surdo e o ouvinte – e as duas línguas – Libras e Português.

A Libras, por sua vez, já marca a possibilidade de inscrição desse sujeito no simbólico, enquanto membro do mundo que o cerca. A língua da identidade, da possibilidade de comunicação com os demais, de criação de vínculos, de produção de subjetividade, de acesso ao conhecimento, institucionalizada na figura do INES ou da inclusão.

Ressaltamos que o sujeito surdo em foco formulou seu discurso através da corporeidade de Libras, língua viso-gestual. A corporeidade, termo cunhado por Vianna (2014), nos permite analisar como a materialidade linguística significa por meio de gestos simbólicos, afirmando sua existência e resistência no “mundo da visibilidade espacial” (VIANNA, 2014, p. 21. Grifo do autor). Dentre os gestos simbólicos de significação, nessa pesquisa, destacamos o modo de funcionamento do discurso pela:

- a) relação de espacialidade e temporalidade – por meio dos dêiticos (aqui / lá / fora / dentro / agora / depois / antigamente / hoje em dia);
- b) irrupção de ordem corporal (sorriso / expressão leve / rosto torcido / testa franzida).

As análises e os resultados foram organizados pela relação do sujeito surdo: (1) com a Libras e o Português, (2) com os professores surdos e ouvintes e (3) com o INES e as escola(s) inclusiva(s). Sobre a relação do surdo com as línguas (1), salientamos:

O surdo se identifica com a Libras.

A irrupção de ordem corporal – sorriso, feição leve, expressão facial de ótimo – significa no discurso. Seus efeitos de sentido são de maravilha, muita felicidade, liberdade, animação, leveza e diferenças no âmbito de mudança linguística e de criação vocabular, conforme a interação com outros surdos. Pela interpelação ideológica, não se consegue dimensionar o porquê de ser tão normal e natural a Libras (SD9: **é natural, entendeu? Normal mesmo**).

Quanto aos dêiticos, combinados às designações e predicções também têm seus efeitos de sentido. Os dêiticos espaciais – **“aqui”**, **“para o/no INES”** – estão em contraposição a outros – **“lá fora”**, **“fora”**, **“fora da escola (INES)”**, **“na (em) outra escola”**, **“lá”**, **“para lá”** –. Aqueles indicam excelência; diferença (de facilidade e adaptação); conserto; aprendizado e domínio de Libras; aula em Libras; aprendizado de Libras com iguais; desrespeito; interesse em aprender e apoio de familiar surdo. Em contrapartida, estes demarcam insatisfação; diferença (de dificuldade e adaptação); sem aprendizado de Libras; normalidade (na comunicação com amigos em Libras e com ouvintes em Português oral); divulgação do mundo do surdo e da Libras como língua visual; estudo com ouvintes; respeito; oralização e insistência de familiar ouvinte.

O surdo não se identifica totalmente com a Libras.

Um dos sujeitos explicita o desejo de aprender a língua, porque tem uma função utilitária para facilitar a comunicação e ajudar a compreender algumas informações. Ademais, diz sentir obrigação de saber Libras, já que é surdo (SD13: **“Eu sou surdo, eu sou obrigado a**

saber Libras”), ou seja, recupera-se, na memória discursiva, que o surdo deve aprender e desenvolver Libras. Desse modo, mais do que uma identificação dele com a Libras, essa SD mostra uma necessidade do sujeito em alinhar-se com o discurso majoritário dentro da comunidade surda do INES.

O surdo não se identifica com o Português.

De modo geral, explicita-se uma desidentificação com o Português. Alinhando-se à memória discursiva de que o Português é a língua majoritária do Brasil, segunda língua do surdo na sua modalidade de leitura e escrita (Português ditador), os sujeitos surdos reconhecem a importância e a necessidade de aprender português por vários motivos: língua de muitas pessoas em muitos lugares; escrita de textos; conhecimento de palavras e seus diferentes sentidos; uso em mensagens de texto; comunicação; entrevistas; prova (ENEM) e trabalho. Nenhum deles parece identificar-se com a língua emocionalmente como fazem com a Libras.

Cabe destacar também que essa relação de utilidade se estende ao INES, por meio dos dêiticos espaciais e temporais porque só se faz uma menção ao Português quando se fala da escola (SD15: **“Tudo que aprendo aqui eu desenvolvo lá fora. Por exemplo, para fazer o ENEM, um curso, um concurso, tem várias coisas, para o futuro”**). Inclusive, entende-se a necessidade de ser bilíngue para fazer faculdade e usar o Português **fora, dentro** (SD16) na travessia individual ou com amigos, treinando escrita, comunicando-se e aprendendo com professores, com o objetivo de ensinar os usos dessa língua aos amigos.

A irrupção de ordem corporal significa discursivamente de forma bem diferente à Libras: “testa franzida indicando dúvida ou que falta concordância com o escrito” (SD27); “sinal de leitura com expressão de desinteresse, de pouca compreensão” (SD28); “testa franzida” (SD28); “rosto torcido” (SD29); “rosto de quem faz sem entender” (SD30). Seus efeitos de sentido são do não entendimento e não conhecimento de palavras, desistência fácil na leitura e dificuldade em português. Inclusive, mesmo se um sujeito diz que ler é gostoso, a testa franzida contradiz o seu discurso.

Em relação à tese de Favorito (2006), depreendemos uma regularidade (reprodução) dos discursos sobre o português sob uma visão de conhecimento de língua e de texto como um conjunto de vocábulos: **“é bom aprender português: conhecer as palavras, os diferentes sentidos”** (SD15); **“eu odeio quando me pedem para ler palavras que eu não conheço”** (SD23); **“as palavras eram muito difíceis”** (SD25), **“não tenho interesse de ler texto, uma poesia”** (SD21). Por outro lado, distinguimos um deslocamento para uma visão de aprendizado de língua para ler e escrever textos – **“gosto de estudar verbo para escrever bem um texto”**

(SD15); “organizar as palavras na estrutura do texto, a partir do entendimento e aprendizado da frase” (SD21); “leitura com imagens” (SD18); “como queríamos melhorar o nosso futuro em textos, frases” (SD20).

A regularidade delimitada por essa obsessão pelas palavras é da ordem da língua inatingível. Se temos de aprender uma língua, ler e escrever um texto só pelo conhecimento de palavras, o aprendizado de todas elas se torna inalcançável. Esse imaginário criado, com o inconsciente gritando sem ser ouvido, converte a língua portuguesa para o surdo numa língua inatingível. Para além disso, pensando sob a ótica do surdo que tem como L1 uma língua visual, o que é um texto? Um conjunto de palavras separadas por espaços em branco, cuja ordem sintática é invisível. Assim sendo, a língua também significa a incompletude, porém observamos deslocamentos, por exemplo, em que a ordem sintática começa a ter **visibilidade**. Esse deslocamento se vê imbricado pelas condições de produção atuais: quase 15 anos da Lei de Libras, mais de 10 anos do decreto 5.626, entrada de professores novos na instituição – surdos e ouvintes –, entrada da Libras como disciplina da grade curricular e mais pesquisas acadêmicas sobre educação e surdez.

No que se refere aos professores (2), presenciamos:

Identificação com os professores surdos.

Nas SDs, a formação discursiva apreendida sobre o docente surdo é a de um detentor de uma Libras aprofundada, um professor maravilhoso, que influencia bastante no aprendizado e estimula o conhecimento maior da Libras com aulas interessantes, de “babar e sugar” tudo, ainda mais se fosse da Língua Portuguesa (SD33: “**muito interessante, ia ser uma +experiência+, eu ia sugar tudo, babar tudo, seria de igual para igual (troca de cérebro para comparar a igualdade)**”). Essa formação discursiva de um professor que “sabia todas as palavras em Língua de Sinais” (SD34) e “**de igual para igual**” (SD33) gera nos sujeitos surdos animação e um entendimento perfeito (SD32: “**conseguiria entender perfeitamente todas as minhas dúvidas**”), recuperando o efeito de sentido de uma língua transparente com sentidos unívocos, sem falhas, já que “a língua é a mesma”.

Não se pode esquecer, no entanto, que a memória discursiva se apresenta: nas aulas de Libras, ainda que haja poesia em língua de sinais como uma atividade estimulante (SD34: “**Faz poesia em Língua de Sinais. Eu gosto bastante**”), revela-se que, ao solicitar a passagem desse texto para o Português, esse encanto se quebra, batendo na velha barreira do pouco conhecimento das palavras e do texto (SD34: “**O que é ruim é quando ele sinaliza a poesia em Libras, ele ensina a escrever um texto, não quer Língua de Sinais, pede para passar a Língua de**

Sinais para o texto, mas a Língua de Sinais é muito diferente, não consigo colocar aquilo em Português”).

Quando os discursos tratam dos professores ouvintes, a formação discursiva é em oposição a dos surdos:

(Des)identificação com os professores ouvintes.

Nas SDs ao longo do trabalho, apresenta-se uma série de características dos professores ouvintes (do INES e de outras escolas) – desconhecimento do mundo surdo e falta de domínio de Libras – que acarretam em **“falhas de comunicação”** (SD31) e resultados insatisfatórios – sinalizam/oralizam e param **“falando e sinalizando [...] e para”** (SD32); falam rapidamente e de costas **“fala rápido [...] fica falando de costas”** (SD32); ensinamento frio/sem empolgação **“mais frio o ensinamento, não há tanta empolgação”** (SD35); desinteresse **“eu nem tinha interesse nem estímulo”** (SD21); falta de explicação **“Na aula, faltava explicação”** (SD34); pena do aluno, aprovação por piedade **“ter piedade e beneficiar o surdo”** (SD33) .

Quando a formação discursiva dos professores ouvintes é positiva – atenção, ajuda para tirar dúvidas, paciência –, ressalta-se a tentativa que pode ser falha (muitas vezes) – os professores tentam ensinar a matéria e ajudar o surdo (SD34: **“os ouvintes tentam ensinar português”**; SD36: **professor ouvinte tenta ajudar o surdo a melhorar**). De qualquer forma, cabe enfatizar dois pontos importantes: o sujeito surdo materializa no discurso o desejo de que o professor melhore e adquira proficiência em Libras (SD35: **“eu quero que ele melhore em Língua de Sinais, que faça um curso”**). Ao mencionar isso, toca num assunto caro, não só ao professor, mas também à instituição: é responsabilidade de um “centro de referência nacional na área da surdez” promover capacitações, espaços de reflexão e ação pedagógica aos professores da instituição.

Sobre a relação dos surdos com as escolas regulares (3), é “necessário, então, pensar, no que tange à ideologia, sobre a contradição de dois mundos num só” (PÊCHEUX, 2014, p. 6), pois há uma grande oposição de regularidades discursivas entre o INES e os colégios inclusivos. De um lado, o INES – escola própria do surdo, onde há valorização da Libras, aprendizado do Português, convivência e troca entre iguais, felicidade, interesse, tranquilidade (SD4: **“Isso me deu uma certa valorização, fiz amigos, tinha contato com outros surdos, eu sentia orgulho mesmo de melhorar em Língua de Sinais, sou agradecido”**; SD39: **“A gente consegue se desenvolver bastante com foco no português”**; SD1: **“Dá uma sensação de liberdade, de maneira natural. Sempre, com outros surdos, a gente se sente leve, animado, de bater papo”**). De outro lado, a escola inclusiva – lugar de prevalência da língua oral, inalcançável para muitos surdos; do intérprete como instrumento de comunicação e conhecimento; da

relação fria e distante com o professor, funcionário e outros alunos, do sofrimento, da desistência, da confusão (SD37: “**E, se o intérprete falta, corta o conhecimento**”; SD39: “O professor [...] **vai falando, falando, falando** [...] É uma relação **muito distante, muito fria**. [...] **Era muito disperso, você é jogado de lado. Você se sente mal, falta o estímulo, os ouvintes não têm interesse em você, porque você é o único**. SD42: **Tudo ruim. Era tudo falado o tempo todo** [...] **A comunicação era horrível, daí eu desisti** [...] **A inclusão – com o intérprete – é uma confusão**”).

Nessa divisão, mostram-se rupturas. Na SD41, a formação discursiva revela um INES secular com sinais de cansaço – valoriza-se e aprende-se Libras, mas não tanto o Português; adaptam-se conteúdos pesados para os alunos; unem-se os surdos, fechando-se à convivência sem ouvintes ou sem surdos não usuários de Libras – em contraposição a uma inclusão de fato – a convivência entre surdos e ouvintes (SD40: “**Eu gosto disso, dessa mistura**”), a troca de conhecimento em/sobre Português e aprendizado de escrita do Português (SD41: “**eu aprendi Português, a escrever, eu tinha comunicação com os ouvintes [...] meu conhecimento foi +aumentando+**”). Segundo Pêcheux (2014, p. 21):

é o processo de uma "política de linha quebrada", que consiste em deixar se deslocar, sem parar, o campo das questões, portanto suportar a derrapagem na excentricidade de um lapso político ou no desvio de um trocadilho ideológico, de maneira a, precisamente, chegar ao justo.

Nas duas realidades, apresentam-se alianças, deslocamentos, derrapagens, lapsos, desvios, contradições, mas também a possibilidade de surgir, do antigo, o novo.

O INES, por sua vez, ganha vida nessa travessia entre regularidade e dispersão. A regularidade se vê como escola, com sinais de cansaço e revigoração, de uma historicidade simbólica que, tradicionalmente, segue as orientações do Estado quanto às políticas linguísticas e de educação. Em contrapartida, a dispersão e resistência se encontram na proposta bilíngue para surdos numa época em que o governo prioriza a "inclusão" (de surdos em meio a ouvintes) nas suas políticas públicas de educação. Atualmente, é um lugar que prioriza a língua de sinais como língua de instrução com políticas linguísticas voltadas para isso, como concursos para professores surdos de Libras e para professores ouvintes com experiência e estudos sobre surdez; ademais, é o lugar onde surgem militâncias surdas envolvidas com política e/ou com a educação de surdos.

Finalizada essa retrospectiva de percurso, entendemos essa pesquisa como uma marca de ousadia e resistência: resistir a fazer, ainda que parcialmente, a pesquisa que almejava; fazer dialogar temas e áreas que não se abriam muito (e talvez ainda não o façam); resistir falar sobre

língua de sinais e alunos surdos, mesmo estando no fora-dentro, sem retomar dizeres instituídos; mostrar as falhas, os equívocos, as contradições constitutivos de qualquer discurso. Enquanto professora, pesquisadora, entrevistadora e analista, entender esse processo de identificação era essencial para valorizar ainda mais esse sujeito entre-línguas, num lugar onde trocam-se conhecimentos (dúvidas, angústias) e professor vira aluno e, aluno, professor. Ao mesmo tempo, somos todos idênticos e diferentes, capazes de equívocos e de ousadias, esperando novos percursos a serem traçados, sempre (ou quase sempre) em linhas quebradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, O. M. C. M. O Discurso de Constituição da Fronteira de Mato Grosso. In: **Fronteira: Memória e Linguagem**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 83-104.

ARNOUX, E. N. de; J. DEL VALLE. Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, 7:1, p. 1-24, 2010. Disponível em: <https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf>. Acesso em 15 mar. 2015.

ARNOUX, E. N. de. Política lingüística: los contextos de la disciplina. In Políticas Lingüísticas para América Latina. **Actas del Congreso Internacional**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1999. p. 13-24.

_____. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, 2000. p. 3-27

_____. Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). **Estudio glotopolítico**. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008.

_____. Desde Iguazú: Mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva (orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora, 2011. p. 38-64

_____. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 18-42, jan/jun. 2016

BAALBAKI, A. C. F.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. **Línguas e Instrumentos lingüísticos**, Editora RG, jan-dez, v. 27/28. 2011. <<http://www.revistalinguas.com/edicao27e28/cronica.pdf>>. Acesso em: ago de 2015.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. 197 folhas. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Libras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: sua aprendizagem. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, 9, 2010. Santa Catarina. **Anais**, Santa Catarina, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-19.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 ago 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (PDI-INES)**. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em 28 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 10 jan. 2016.

Decreto no 7.387, de 9 de dezembro de 2010. **Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em 20 fev de 2015.

BRASIL/MEC/SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRITO, F. L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CALDAS, B. F. **Discursos sobre/de tradução no Brasil:** Línguas e sujeitos. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009.

CALVET, L. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V.; WÖRHMANN, S. Como ler e escrever sinais de Libras: A escrita visual direta de sinais SignWriting, e como escrever a articulação visível do Português falado: A escrita visual direta da fala SpeechWriting. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. & MAURICIO, A. C. L. (Orgs.) **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais**. Volume 1: Sinais de A a H e volume 2: Sinais de I a Z São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2012.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.** [online], PUC-SP, São Paulo, v. 15, n.º spe, p. 385-417, 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 fev. 2017.

COOPER, R. L. **La planificación lingüística y el cambio social**. 1ª ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

DALLAN, M. S. S. **Análise discursiva dos Estudos Surdos em Educação**: a questão da escrita de sinais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DAHER, M. D. C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The Especialist**, PUC-SP, São Paulo, v. 19, n. spe, p. 287-303, 1998.

DIÁRIO DO NORDESTE. Cearense cria mapa em Libras. Diário do Nordeste, Fortaleza, 13 ago 2007. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/cearense-cria-mapa-em-libras-1.205401>>. Acesso em: 08 set 2016.

FAVORITO, W; SILVA, I. R. **Surdos na escola**: letramento e Bilinguismo. Série Linguagem em Foco. São Paulo: MEC/Cefiel/IEL/Unicamp, 2009.

FAVORITO, W.; MANDELBLATT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A. C. F. Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre criação terminológica em um curso de pedagogia. **LSI: Lengua de Señas e interpretación**, n. 3, p. 89-102, 2012

FAVORITO, W. “O Difícil são as palavras”: Representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

FELIPE, T. A. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos. Rio de Janeiro: **Revista Espaço**. INES, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-46, 1997.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Paraná, nº 2 (spe), 2014. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FERRAZ, T. A. S. **Alternativas no ensino de microbiologia para a inclusão de alunos surdos**. 2014. 71 folhas. Dissertação (Mestrado em Formação Científica para professores de Biologia) – Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**: Discurso, língua e memória, UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619> >. Acesso em: 10 out 2015.

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.

GÓES, M. C. R. e TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 111-120.

GUESPIN L.; MARCELLESI J.-B. Pour la Glottopolitique. **Langages**, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, n. 83, p. 5-34, 1986. Tradução: Marcos Bagno, julho de 2016.

GUIMARAES, E. **A língua portuguesa no Brasil**. *Cienc. Cult.* [online]. São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun. 2005.

_____. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 63-82.

HAMEL, R. E. Direitos Linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Declaração Universal dos direitos linguísticos**: Novas perspectivas em Política Linguística. Campinas, SP: Mercados das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALAB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HAUGEN, E. **Language conflict and language planning**: the case of modern Norwegian. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

HORTA NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2, 2005: Porto Alegre, **Anais**, Porto Alegre, UFRGS, 2005. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf> >. Acesso em: 22 fev. 2017.

HOUAISS. A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população – Resultado de amostras – População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES); ASSOCIAÇÃO DE COMUNICAÇÃO EDUCATIVA ROQUETTE PINTO (ACERP). **TV Ines**. Rio de Janeiro: INES: ACERP, 2013. Disponível em: < <http://tvines.com.br/> >. Acesso em: 20 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>. Acesso em 10 dez. 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação**. Rio de Janeiro: INES, 2011. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/uploads/educacao-basica/PPP-INES-2011.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

KREFELD, T. The consequences of migration and colonialism III: New minorities. In: AUER, P.; SCHMIDT, J. E. (Ed.). **Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation**. Volume 1: Theories and Methods. Berlin: De Gruyter Mouton, 2009. 468-478

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LINS, D. C. **Português como segunda língua para surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

LOPES, M. Falta de padronização da Libras dificulta inclusão de alunos surdos. **Agencia Iberoamericana para la difusión de la Ciencia y la Tecnología (DICYT)**, São Paulo, 26 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.dicyt.com/noticia/falta-de-padronizacao-da-libras-dificulta-inclusao-de-alunos-surdos>>. Acesso em: 19 de ago. 2015.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A.S.; LOPES, M. C. (org.) **A Invenção da Surdez II: Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos**. Santa Catarina: Edunisc, 2006, p. 27-46

LOUBIER, C. **Le droit linguistique et les droits linguistiques**. Montréal: Office de la langue française, 2002. Disponível em: <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48264>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo, v. 14, n. 14, p. 51-56, abr./jun 2000.

MANDELBLATT, J.; FAVORITO, W. Manuário Acadêmico: Dicionário Terminológico do Curso de Pedagogia Bilíngue. Artigo acadêmico. **Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro: INES, 2014. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbn-xhcnF1aXZvc2RhcHJvZnxneDo1OTJkNDQwNzgxMTE2Yzli>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, UEM, Maringá, v. 4, n. 2. p. 149-171, 2012.

MARINHO, M. L. **LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF**. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

McCLEARY, L. VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In H. Salles (Org.) **Bilingüismo e surdez**. Questões lingüísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Revista Gragoatá** (UFF), n. 32, p. 31-41, 2012.

NEVES, B. C. O Brasil é um país bilíngue: a cooficialização da LIBRAS. In: **Leis e Línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. MORELLO, R. (org.) Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, G. M. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In: **Leis e Línguas no Brasil**. O processo de cooficialização e suas potencialidades. MORELLO, R. (org.) Florianópolis: IPOL, 2015.

ORLANDI, E. P. Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as minorias? In: **Linguagem, Sociedade, Políticas**. 1ª ed., Rio Grande do Sul, 2014. p. 29-38.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **As Formas do Silêncio**: No movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Identidade Linguística Escolar. In: **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. SIGNORINI, I. (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 295-307, 1994.

PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) línguas. **Revista Gragoatá** (UFF), v. 34, p. 183-196, 2013.

_____. Discurso, Memória e Oralidade. In: **Horizontes**. Bragança Paulista, SP, v. 23, n. 1, p. 47-56, 2005.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T.. Relação sujeito língua(s) - materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara. (Org.). **As bordas da linguagem**. v. 1, 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-94.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Tradução: Eni P. Orlandi.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

_____. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. **Décalages**, Los Angeles, v. 1, n. 4, 2014b. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>>. Acesso em 22 fev. 2017.

_____. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P.; *et al.* (org.). **Papel da memória**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 49-57.

PEREIRA, M. C. da C. & R. NAKASATO. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. **Letras de Hoje**, v.36, nº 3, 2001, p. 355-363.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.

QUADROS, R. M de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. SIGNORINI, I. (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230. Tradução de Silvana Serrani-Infante.

ROCHA, D.; DAHER, D.C.; SANT'ANNA, V.L.A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: **Revista Polifonia 8**. Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 161-80.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

_____. **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. v. 1, 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇAVES, R. M. (Org.). **Educação e Diversidade**: Questões e Diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 81-97.

SALDANHA, J. C. **O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2011.

SAVEDRA M. M. G.; LAGARES, X. D. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, UFF, Niterói, v. 32, p. 12-35, 2012.

SERRANI, S. M. A linguagem na pesquisa sócio-cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: **Língua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. SIGNORINI, I. (org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 231-261.

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e questões de poder. **Alfa**: Revista de Linguística. UNESP, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5132/4670>> Acesso em 05 jan 2016.

SILVA, N. M. da. **Instrumentos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: Constituição e Formulação. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

SOUZA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Tecnologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, Vol. 33, Nº 1, Fev 2011. Disponível em: http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf>. Acesso em: 09 set 2016.

STUMPF, M. **Escrita de Sinais II**. Florianópolis: UFSC, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em 03 mar. 2016.

_____. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, out. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2015. Tradução: Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

VIANNA, G. dos S. **Corpo Surdo; na língua, na corporeidade e na história, os sentidos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Educação de Surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **História da Educação** [Online], Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 175-195, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n47/2236-3459-heduc-19-47-00175.pdf>> Acesso em: 25 de fev 2016.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **Cidadãos Modernos**: Discurso e Representação Política. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS-PILOTO

Objetivo geral: Como os estudantes percebem nas práticas do cotidiano escolar as políticas linguísticas em desenvolvimento.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
Processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Escrita como segunda língua (LPEL2) na escola.	Identificar as expectativas dos alunos sobre o ensino de LPEL2.	Como é o ensino de LPEL2 para surdos?	O ensino de LPEL2 tem enfoque em leitura e escrita, porém contempla parcialmente as necessidades dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de LP, pensando em tudo que você já estudou? Vocabulário, regras gramaticais, a leitura. 2. Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de LP, pensando em tudo que você já estudou? Problema de comunicação com o professor. 3. Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê? Reação positiva, porque é um professor que utiliza a língua dos alunos e sabe quais são as dificuldades dos surdos em aprender português.
Identificação do sujeito com Libras	Levantar os diferentes modos de identificação do sujeito com Libras.	Como o surdo se identifica com Libras?	Libras é a língua pela qual o sujeito se expressa, forma a sua subjetividade, a sua estrutura psíquica, as suas relações com os outros e constrói sua visão de mundo, sua cultura e seus conhecimentos.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique. Para interagir com amigos e familiares. Não uso LSB fora da escola. 5. Como você se sente usando Libras na escola? Explique. Descrição dos sentimentos. Mudança de acordo com o interlocutor. 6. Em que situações você já sofreu preconceito por usar a Libras? Como você se sentiu? O que você fez? Relato de experiências negativas na relação com os ouvintes.

				<p>7. Se você tivesse um professor ouvinte de Libras como seria essa aula? Por quê? Reação negativa, porque o professor não é surdo.</p>
Identificação do sujeito com LPEL2	Levantar os diferentes modos de identificação do sujeito com LPEL2.	Como o surdo se identifica com LPEL2?	LP é a língua com a qual o sujeito não se identifica, porém ele necessita dela para interagir com os ouvintes fora do ambiente escolar.	<p>8. Para que você usa LP fora da escola? Exemplifique. LP para ler jornal, usar a internet e redes sociais, no trabalho, nas interações do dia-a-dia.</p> <p>9. Como você se sente na escola usando LP escrita? Sente preconceito ou status a depender da produção.</p> <p>10. Em que situações você já sofreu preconceito por usar LPEL2? Como você se sentiu? O que você fez? Relato de experiências negativas na relação com surdos e ouvintes.</p>
Identificação do sujeito com Língua Portuguesa Oral (LPO)	Levantar os diferentes modos de identificação do sujeito com LPO.	Como o surdo se identifica com LPO?	Os sujeitos, em sua maioria, não se identificam com LPO, porque ele quer se comunicar em LSB, sua L1 ou porque é muito difícil aprender a oralizar.	<p>11. Você usa LPO (oraliza) na escola? Por quê? Justificativas para não usar de LPO como o <i>bullying</i> e o desrespeito com o surdo sinalizante.</p> <p>12. Você usa LPO (oraliza) fora da escola? Por quê? Justificativas para usar de LPO, como a comunicação com ouvintes.</p> <p>13. Se a escola, além de Libras como L1, oferece uma disciplina com técnicas de oralização de PL2, você gostaria de fazer? Por quê? Justificativas dos surdos para não querer essa disciplina.</p> <p>14. Em que situações você já sofreu preconceito por usar a LPO dentro da escola? Como você se sentiu? O que você fez? Relato de experiências negativas na relação com surdos.</p>

Relação do sujeito com o professor de línguas	Levantar os diferentes modos de relação do sujeito com o professor por meio de Libras e LP.	Como é o processo de relação do surdo com o professor por meio de Libras e LP?	O surdo utiliza Libras e LP, de acordo com o processo de enunciação, considerando seu interlocutor, o seu modo de interação, o conteúdo, etc.	<p>15. Quais são as vantagens e desvantagens de se ter um professor ouvinte? Comentários sobre essa relação.</p> <p>16. Quais são as vantagens e desvantagens de se ter um professor surdo? Comentários sobre essa relação.</p>
Relação do sujeito com o outro aluno	Levantar os diferentes modos de relação do sujeito com o aluno por meio de Libras e LPEL2.	Como é o processo de relação do surdo com o aluno por meio de Libras e LP?	O surdo utiliza Libras e LP, de acordo com o processo de enunciação, considerando seu interlocutor, o seu modo de interação, o conteúdo, etc.	<p>17. Quais são as vantagens e desvantagens da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê? Comentários negativos sobre essa situação.</p> <p>18. Quais são as vantagens e desvantagens da escola que só aceita surdos na mesma sala? Por quê? Comentários positivos sobre essa relação.</p>
Relação do sujeito com a escola	Verificar a relação de identificação que o sujeito tem com a escola?	Como é processo de identificação que o sujeito tem com a escola?	Apontamentos sobre a construção de conhecimento e identidade do sujeito no INES e fora dele.	<p>19. Quais são as vantagens e desvantagens de se estudar no INES?</p> <p>20. Quais são as vantagens e desvantagens de se estudar fora do INES?</p>

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral: Como os estudantes se identificam com as línguas – Português e Libras – dentro das práticas escolares.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVO	PROBLEMA	HIPÓTESE	PERGUNTA/ROTEIRO
Processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.	Identificar as expectativas dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa.	Como é o ensino de Língua Portuguesa para surdos?	O ensino de Língua Portuguesa tem enfoque em leitura e escrita, porém contempla parcialmente as necessidades dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou? Vocabulário, regras gramaticais, a leitura. 2. Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou? Problema de comunicação com o professor.
Identificação do sujeito com Língua Portuguesa.	Levantar os diferentes modos de identificação do sujeito com a Língua Portuguesa.	Como o surdo se identifica com a Língua Portuguesa?	A Língua Portuguesa é a língua com a qual o sujeito não se identifica, porém ele necessita dela para interagir com os ouvintes fora do ambiente escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Para que você usa língua portuguesa fora da escola? Exemplifique. LP para ler jornal, usar a internet e redes sociais, no trabalho, nas interações do dia-a-dia. 4. Como você se sente na escola usando a língua portuguesa escrita? Sente que tem muita dificuldade com a língua portuguesa. 5. Na escola, em que situações você já sofreu preconceito ou provocações por usar a língua portuguesa escrita? Como você se sentiu? O que você fez? Relato de experiências negativas na relação com surdos e ouvintes.
Identificação do sujeito com Libras	Levantar os diferentes modos de identificação do sujeito com Libras.	Como o surdo se identifica com Libras?	Libras é a língua pela qual o sujeito se expressa, forma a sua subjetividade, a sua estrutura psíquica, as suas relações com os outros e constrói	<ol style="list-style-type: none"> 6. Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique. Para interagir com amigos e familiares. Não uso LIBRAS fora da escola.

			sua visão de mundo, sua cultura e seus conhecimentos.	<p>7. Como você se sente usando Libras na escola? Explique. Descrição dos sentimentos. Mudança de acordo com o interlocutor.</p> <p>8. Na escola, em que situações você já sofreu preconceito por usar a Libras? Como você se sentiu? O que você fez? Relato de experiências negativas na relação com os ouvintes.</p>
Relação do sujeito com o professor por meio da Libras e da Língua Portuguesa.	Levantar os diferentes modos de relação do sujeito com o professor por meio de Libras e Língua Portuguesa.	Como é o processo de relação do surdo com o professor por meio de Libras e Língua Portuguesa?	O surdo utiliza Libras e Língua Portuguesa, de acordo com o processo de enunciação, considerando seu interlocutor, o seu modo de interação, o conteúdo, etc.	<p>9. Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor ouvinte? Comentários sobre essa relação.</p> <p>10. Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor surdo? Comentários sobre essa relação.</p> <p>11. Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula? Por quê? Reação positiva, porque é um professor que utiliza a língua dos alunos e sabe quais são as dificuldades dos surdos em aprender português.</p>
Relação do sujeito com o ambiente escolar (INES e/ou outras escolas), representado pela convivência com o professor, o outro aluno e demais funcionários.	Levantar os diferentes modos de relação do sujeito com o professor, outros funcionários e alunos, por meio de Libras e Língua Portuguesa.	Como é o processo de relação do surdo com o professor, outros funcionários e alunos, por meio de Libras e Língua Portuguesa?	O surdo descreve o seu cotidiano escolar pelo relacionamento com o outro, por meio da Libras e da Língua Portuguesa, de acordo com o processo de enunciação, considerando seu interlocutor, o seu modo de interação, o conteúdo, etc.	<p>12. Quais são os pontos positivos e negativos da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê? Comentários negativos sobre essa situação.</p> <p>13. Quais são os pontos positivos e negativos da escola que só aceita surdos na mesma sala como o INES, por exemplo? Por quê? Comentários positivos sobre essa relação.</p>

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MODELO



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM / INSTITUTO DE LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Ensino e Políticas Linguísticas para Surdos da Educação Básica**, sob a responsabilidade da pesquisadora Verônica de Oliveira Louro Rodrigues, a qual pretende identificar a opinião dos alunos sobre o contexto educacional, sua convivência com surdos e ouvintes, sua vivência e identificação com a língua portuguesa e a língua de sinais, de modo que, a partir de seus depoimentos, possa ser promovida uma reflexão sobre a educação de surdos em prática no Brasil.

Sua participação é voluntária e consiste em ser submetido a uma entrevista filmada e/ou gravada, a ser intermediada e traduzida por um tradutor-intérprete de Libras.

Não há riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Se você aceitar participar, apesar de você não ter benefícios diretos com a participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nessa pesquisa e a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Se, depois de consentir em sua participação, o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua das Laranjeiras, 232 pelo telefone (21) 2205-7037, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFF, na Rua Marquês do Paraná 303, 4º andar, prédio anexo ao HUAP. Centro, Niterói-RJ, telefone (21) 2629-9189.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do tradutor-intérprete

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (TAUI) – MODELO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____ RG _____,
Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Verônica de Oliveira Louro Rodrigues do projeto de pesquisa intitulado “**Ensino e Políticas Linguísticas para Surdos da Educação Básica**” a realizar a filmagem necessária e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desta filmagem e/ou depoimentos par fins científicos e de estudos (seminários, palestras e congressos), em favor da responsável pela pesquisa, acima identificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/1990) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Pesquisador responsável pelo projeto

Tradutor(a) responsável pelo projeto

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO E - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PARTICIPANTE

Dados Pessoais:

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Data de Nascimento: _____
3. Série: _____
4. Profissão: _____
5. Nasceu surdo? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Perdeu a audição com que idade? _____
6. Por que perdeu a audição? _____
7. Nível de surdez? (<input type="checkbox"/>) leve (<input type="checkbox"/>) moderada (<input type="checkbox"/>) severa ou profunda
8. Usa aparelho? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)
9. Onde aprendeu Libras? _____
10. Há quanto tempo você aprendeu Libras? _____
11. Frequenta fonoaudiólogo? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)
12. Já frequentou? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Há quanto tempo? _____

Casa:

1. Como as pessoas em sua casa se comunicam com você? (<input type="checkbox"/>) Libras (<input type="checkbox"/>) Oralizando (<input type="checkbox"/>) Escrevendo (<input type="checkbox"/>) Gestos (<input type="checkbox"/>) Outras formas. Quais? _____
2. As pessoas em sua casa usam língua de sinais? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Quem? _____
3. Há outros surdos na família? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)
4. É incentivado a oralizar? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)
5. Em casa, a sua família debate fatos atuais, notícias? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)

Escola:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Começou a estudar no INES em que série? _____ ▪ Desde que entrou no INES, só estudou nessa escola? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Já estudou em outra escola de surdos? (Marcar uma opção) <ul style="list-style-type: none"> a) Não (<input type="checkbox"/>) b) Sim (<input type="checkbox"/>) <ul style="list-style-type: none"> • Em que série? _____ Por quanto tempo? _____ • Qual escola? _____ • Em que bairro/cidade? _____

- Como os professores em sala se comunicavam com você?
() Nenhuma comunicação () Libras () Oralizando () Escrevendo () Gestos
() Outras formas. Quais? _____
- Teve intérprete em sala? () Sempre () Às vezes () Nunca

▪ Estudou em escola inclusiva? (Marcar uma opção)

a) Não ()

b) Sim ()

- Em que série(s)? _____ Por quanto tempo? _____
- Qual escola? _____
- Em que bairro/cidade? _____
- Teve intérprete em sala? () Sempre () Às vezes () Nunca
- Como os professores em sala se comunicavam com você?
() Nenhuma comunicação () Libras () Oralizando () Escrevendo () Gestos
() Outras formas. Quais? _____
- Frequentou sala de recursos? (Marcar uma opção)

a) Não ()

b) Sim ()

 - Como o professor da sala de recursos se comunicava com você?
() Nenhuma comunicação () Libras () Oralizando () Escrevendo () Gestos
() Outras formas. Quais? _____
 - Teve intérprete na sala de recursos? () Sempre () Às vezes () Nunca

ANEXO F – TRADUÇÃO DAS ENTREVISTAS

<p>Bloco temático 1: Processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.</p>
<p>PERGUNTA 1: Do que você gosta ou gostou mais nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?</p>
<p><i>A1: Na matéria de português? Então, bom, para mim, eu gosto muito de português, porque é uma matéria muito importante para minha vida. Na sociedade, tem muitas pessoas que usam português, por isso que é bom aprender português: conhecer as palavras, os diferentes sentidos. Aprender mais para gente usar isso lá fora, por exemplo, no concurso, tem português, é uma matéria importante, por isso gosto de aprender português para me desenvolver. É uma ótima matéria! //Ótima//</i></p> <p><i>P: E dentro da matéria de língua portuguesa? Tem algo que te interesse mais nas aulas? Alguma matéria específica dentro de língua portuguesa?</i></p> <p><i>A1: (Expressão de dúvida) Eu acho que eu gosto muito de aprender verbo, porque, por exemplo, na frase, quando eu vou escrever, às vezes, eu olho se há algo errado. O verbo tem que conjugar... Por exemplo, eu V-O-U ESTUDAR, E-S-T-U-D-A-R, não é V-O-U E-S-T-U-D-A, preciso colocar o -R, por isso que eu gosto de estudar verbo para escrever bem um texto.</i></p>
<p><i>A2: Eu gosto de português sim, gosto sim, ///gosto///. Só tem um problema: eu odeio quando me pedem para ler palavras que eu não conheço, não consigo acompanhar essas palavras. Isso é o que eu mais odeio. Eu gosto de ler e quando vem uma palavra que aparece e acho estranha, gosto de pensar o que significa, eu penso, mas eu gosto de português, eu gosto.</i></p> <p><i>P: Entendi. Dentro da matéria de português, tem alguma matéria que te chame mais a atenção, que você goste da matéria de português, que você já viu?</i></p> <p><i>A2: Tem algumas coisas que eu gosto, mas eu gosto mais de leitura com imagens, gosto mais de ler G-I-B-I.</i></p> <p><i>P: Por que você gosta de mais de gibi?</i></p> <p><i>A2: Porque o G-I-B-I é mais fácil, na linguagem de figuras, as figuras têm ações. É isso.</i></p> <p><i>P: Você gosta de ler outras coisas também?</i></p> <p><i>A2: (Expressão facial de negação) Por exemplo, eu já li sobre “Faces do Amor”, é um livro “Faces do Amor”. Já li (Sinal de leitura com expressão de desinteresse, de pouca compreensão), mas só que me atrapalha um pouco. Eu vou lendo, só que eu desisto rápido. Eu não tenho uma F-O-R-Ç-A +BOA+, quando as informações não são boas. Quando a informação é boa, eu gosto de ler, gosto. Só isso.</i></p>

A3: *Eu gosto de //português mesmo//. Antes eu gostava de história, gostava bastante de narrativas. A professora dava exemplos, era bem interessante. Agora, diminuiu esse interesse. Agora, eu amo português.*

P: *O que te interessa mais em Português, alguma coisa específica, leitura, gramática, os verbos. O que te interessa?*

A2: *Eu procuro fazer redação para entender bem a linguagem formal e, também, por exemplo, estudar as regras de português, várias coisas. Gramática também.*

A4: *Antigamente, quando eu era mais novo, eu não conhecia muito bem as palavras em português, não conseguia entender nada das palavras, eu nem tinha interesse nem estímulo do professor de português. Com o passar do tempo, comecei a me comunicar em português, resolvi voltar e tentar aprender um pouco do português, demorou bastante, as palavras eram muito difíceis, até hoje no ensino médio, eu aprendi bem pouco do português e estou tentando aprender, aprendi bem pouco. Eu gosto mais, dentro de Português, de estudar os /verbos/. São difíceis os verbos. Eu estou tentando aprender mais os verbos, tenho conseguido com demora, estou tentando.*

P: *Entendi. O que você mais gosta na aula de coisas que você já aprendeu, como exercícios, estratégias? O que você gosta mais na aula?*

A4: *Antigamente, eu gostava, num texto, quando me davam as palavras e os sinais. Toda a palavra do texto eu ia buscando um sinal, eu gostava dessa parte. Quando era frase com verbo no presente, passado, futuro, eu entendia o significado, eu ia buscando. Hoje em dia, eu entendo muito pouco, não tenho interesse de ler texto, poesia, texto. Eu gostava mais quando tinha que buscar os verbos, as palavras que eu não conhecia eu dava um sinal, eu gostava assim, ia desenvolvendo. Agora, parou, é só texto, poesia e palavras, não tenho interesse nisso. Eu gostava quando tinha que buscar pela frase os verbos e as palavras, eu aprendia.*

P: *O antigamente que você fala é aqui mesmo no INES ou em outra escola?*

A4: *///Aqui mesmo///.*

A5: *Eu comecei com 12 anos, meu professor ensinava, eu ia desenvolvendo. Meu interesse maior foi com a professora VERÔNICA, que eu gostava, me ensinava, a única. Agora, é um pouquinho, não tenho tanto interesse, respeito a V-Â-N-I-A, ela é uma boa professora, tem um bom trato com os alunos. Mas, de verdade, eu tinha interesse na aula da professora Verônica, eu gostava, porque eu tinha um atraso em Português, me sentia com baixa estima, mas as suas aulas me despertaram interesse, eu desenvolvia, mexeu com a minha auto-estima, eu tinha interesse nas aulas dela, de verdade, era a única. Na hora das frases, se estava certo ou errado,*

eu mostrava. Tinha o verbo que é muito +importante+ e eu tinha muita dúvida. Eu estava escrevendo uma frase, perguntava e ela falava “está faltando o “D-E”, o “E”, o verbo é esse, presta atenção, coloca assim”, porque, às vezes, a gente colocava a frase errada. “Onde vou colocar o “N-A”, “D-A”, “I”, “-A-R”, “-E-R”, “-I-R”, “-A-E-R” e outros, onde vou colocar essas palavras”? Ela ensinava, eu tinha interesse. Antigamente, eu fazia frase de qualquer maneira (rosto de quem faz sem entender). Ela foi ensinando isso e eu me interessei. Parece que, no 1º, 2º ano EM, eu tinha muito interesse na sua aula, a única, muito importante as aulas de português, eu gosto. Eu acho +importante+ aprender português, +todo mundo+ precisa aprender.

P: Mas, independentemente da professora Verônica, o que você sentia que você gostava mais das aulas, atividades, estratégias ou exercícios?

A5: Eu gostava dos exercícios, dos passeios, da poesia, dos textos sobre namoro, filhos, nossa vida, como queríamos melhorar o nosso futuro em textos, frases. Por exemplo, quando eu ia me comunicar com o médico, mostrava para o tradutor se estava certinho, e eles diziam se estava certo, se faltava palavra. Daí, eu mostrava para o médico e conseguia me comunicar. Precisa usar o português em mensagens de texto, é bem importante para a comunicação. Como é que vou me comunicar, se não souber português. Eu percebo que, no celular, já tem o auxílio das palavras certinhas, é novo. Antigamente eu não sabia, não conhecia as palavras, eu tinha que perguntar. Hoje em dia, tem essa tecnologia do celular [aparecer a palavra ao escrever], mas acho que é muito importante o português, tenho interesse sim.

A6: Mais ou menos. Na matéria de português mesmo? Mais ou menos.

P: O quê? O que você gosta mais? Já que você gosta mais ou menos, deve ser alguma coisa que você gosta mais. Da matéria de Língua Portuguesa. Tem alguma coisa que te chame atenção.

A6: Eu gosto quando tem que procurar frase para completar, eu gosto, entendeu?

I: Repete?

A6: Eu gosto quando tem uma pergunta e um texto e eu preciso procurar a resposta no texto. Eu vou comparando a pergunta com a palavra e com o visual pela pontuação.

PERGUNTA 2: Do que você gosta ou gostou menos nas aulas de língua portuguesa, pensando em tudo que você já estudou?

A1: Como eu falei que português era uma matéria importante (ótima), eu gosto mesmo. Não tenho. Nada.

A2: *Depende da matéria. Tem algumas matérias que eu gosto, outras eu não gosto. Depende da disciplina.*

P: *Em Língua Portuguesa, o que você gosta menos?*

A2: *(Expressão de dúvida, testa franzida) Difícil responder o que eu gosto mais //////////////repetição do sinal de POSITIVO//////////*

P: *Você falou antes que você não gosta, por exemplo, quando o professor pergunta sobre uma palavra que você não conhece. Você gosta de pensar naquela palavra, o que ela significa, mas, dentro da matéria de Língua Portuguesa, tem alguma matéria que você não gosta ou gosta menos, enfim, alguma coisa que te incomoda? Pode ser pensando hoje aqui no INES.*

A2: *Tem sim (pensando). Tem uma coisinha. Tem um texto com números e algumas perguntas, eu consigo responder, eu odeio isso. Tem algumas matérias que colocam um texto e depois algumas perguntas. Por exemplo, quando tem um texto com várias perguntas e algumas perguntas são parecidas. Eu fico confuso tentando responder uma, responder a outra, por isso eu não gosto. É uma confusão.*

A3: *Depende do tema. Com o ensino do professor. Depende. Quando o ensino é falho, quando ele não explica direito, eu já não presto atenção. Quando o professor tem estratégia, qualquer tema eu gosto. O problema é quando o professor não tem estratégia. Eu gosto de português, ///+gosto+///, mas, quando o professor é chato, eu não aguento, me incomoda. Depende do professor. Conteúdo, eu gosto de português. Não tem nada que eu não gosto. Combina comigo, porque eu gosto de aprender.*

P: *Que tipo de estratégias? Você falou quando é chato. Você sabe exemplificar. Não é nome de professor, não. Você sabe explicar.*

A3: *Por exemplo, quando não tem adaptação. Por exemplo, só entrega folha de papel com o mesmo tema ou não explica, não esclarece as dúvidas, só escreve, explica uma vez e não pergunta se a gente tem dúvida. Às vezes, tem alguns amigos que veem que ele só fala a mesma coisa. Muita coisa para falar.*

P: *Pode falar. Fica à vontade.*

A3: *Quando o professor briga com a gente. Só isso.*

A4: *Eu não gosto quando tem umas ///imagens/// (indicação que estão lado a lado) e o objetivo é fazer um texto em cima da imagem. Eu fico muito nervoso de preparar as frases, eu fico muito nervoso, eu não gosto assim. Quando você fala da sua vivência, você consegue se comunicar com as frases assim, eu até gosto, consigo escrever, mas, quando você coloca uma imagem e em cima daquilo tem que fazer um texto, eu fico muito +nervoso+ com isso...*

P: Por que você fica nervoso?

A4: Às vezes, eu não conheço uma palavra. Em língua de sinais eu conseguiria me expressar, mas eu não saberia botar a palavra, organizar a frase em português, falta vocabulário. Eu lembro o sinal, mas não sei qual é a palavra, daí eu vou diminuindo, deixando a frase um tanto feia (HORRÍVEL). Quando aprendo, faço frases +melhores+ (MARAVILHOSO). Antigamente, usava muito verbo no presente, passado, futuro, agora é tudo misturado, eu não consigo escrever. O professor só dá certo, mas ele não explica o porquê sobre a construção do texto. Se ele aconselhar sobre as palavras e orientar o que precisa consertar para construir um novo texto, aí eu aprendo. Ele corrige o texto, aponta alguns erros, mas aí eu não aprendo nada. Ele não fala como organizar as palavras na estrutura do texto, a partir do entendimento e aprendizado da frase.

A5: Eu não gosto de //verbos, me incomodava um pouco//, só isso, odiava. Eu //ficava trocando a ordem na frase//, por exemplo, vou COMER, de repente o comer estava na frente, eu tinha que trocar. É complicado. Só isso.

A6: O que eu não gosto? Eu //não gosto de decorar//.

P: Decorar? Como assim?

A6: Por exemplo, eu gosto muito quando tem as perguntas e preciso procurar as respostas, [sejam frases ou palavras], mas, quando tenho de decorar coisas, eu acabo //esquecendo, deixando para lá//, não gosto.

A6: Você gosta de leitura e responder as perguntas, mas, se tiver que decorar algo gramatical, você não gosta, por exemplo?

A6: Não, mais ou menos. Por exemplo, tem dia (sinal HOJE) que eu gosto de ler, tem dia que eu não gosto de ler (sinal AMANHÃ).

PERGUNTA 3: Para que você usa língua portuguesa fora da escola? Exemplifique.

A1: Tudo que eu aprendo aqui, no INES, eu vou desenvolver lá fora. Por exemplo, para fazer o ENEM, um curso, um concurso, tem várias coisas, para o futuro (...). Normalmente, para comunicação, por exemplo, com os ouvintes, eu escrevo no celular para a pessoa poder entender, para saber o que está acontecendo, para saber uma informação, para saber as coisas...

A2: Tem sim. Fora, tem sim. Com a família, meus amigos, o banco, o médico, tem vários lugares. Eu nasci no Brasil, aqui se fala Português (risos).

P: Exato. Você também lê fora. Lê jornal?

A2: Leio sim. Leio jornal. Às vezes eu leio jornal. Na rua, eu fico lendo as coisas que tem na rua. Principalmente, sobre futebol, política, coisas que acontecem no Rio de Janeiro. Só isso.

P: Você vê filme com legenda?

A2: Já, já vi. Eu gosto de ver filme com legenda.

P: Você já trabalhou, A2?

A2: De carteira assinada?

P: Pode ser ou outra coisa.

A2: //Eu já trabalhei no Mc Donald's e outro foi no Senai//, S-E-N-A-I, onde eu fiz curso de Jovem Aprendiz.

P: Lá você usava bastante Língua Portuguesa?

A2: Sempre.

P: Oralizando e escrevendo?

A2: Oralizando.

A3: Para fazer curso de português. Agora, não. Eu quero fazer curso quando eu me formar.

P: Você já fez algum curso?

A3: Na APADA.

P: De quê?

A3: De narrativas, verbos, adjetivos, preparatório para o ENEM. A professora corrigia a nossa redação: presente, passado e futuro.

P: Não é português como matéria, português para o seu dia a dia, para o seu cotidiano, para que que você usa português, fora do INES?

A3: Para comunicação?

P: Ou para ler. Você usa em que momentos na rua, em casa, em curso, você lê alguma coisa.

Em que momentos você sente necessidade de usar Português?

A3: Eu estou me preparando para o ano que vem para fazer faculdade de Letras-Libras, eu preciso ser bilíngue, por isso eu posso usar fora, dentro, com os amigos, preciso treinar em casa como escrever, para comunicação. Porque, no ano que vem, eu tenho esse objetivo de entrar no Letras-Libras.

P: No presente, por que você usa Língua portuguesa?

A3: Por exemplo, eu tenho um amigo surdo, que não sabe escrever, então eu ajudo, auxilio os meus amigos a escrever, a fazer uma introdução. Eu aprendo com os professores de português, pergunto as minhas dúvidas e depois passo as informações para os meus amigos. Eu uso isso, é um trabalho que eu já faço, ajudo os surdos a desenvolverem com o que eu recebo dos professores.

A4: *Eu estou andando e chego em casa, eu não escrevo, uso Língua de Sinais. Mas, quando eu estou na rua ou no trabalho, eu tenho uma entrevista, preciso escrever um texto, eu fico muito nervoso, geralmente, peço para chamar o intérprete, porque escrever um texto é muito difícil. Para escrever alguma coisa para mostrar ao professor⁴¹ ou na entrevista, para ele entender, a comunicação é difícil, eu fico muito nervoso na hora de escrever. Eu tento insistir sempre em falar em Língua de Sinais, porque, no Português, é só palavras soltas, não consigo nem escrever uma frase de fato. Eu uso mais gestos, sempre estou junto com uma menina⁴² que vai se comunicando, escrevendo, explicando, aí eu consigo o trabalho. Na rua, é muito difícil eu escrever //uma frase//, não gosto não.*

P: *Então, o que eu entendi é que você usa mais para o trabalho, em entrevista de trabalho, né? Tem alguma outra situação, em casa, você lê alguma coisa, ou, então, em casa, você conversa com seus pais? Ou, na rua mesmo?*

A4: *Porque, na minha família mesmo, é tudo bagunçado, então, geralmente, eu não gosto de ler nada. Na minha família, ninguém gosta de estudar ou me incentivar a ler português não. Eu estudo matemática, português mais ou menos. Eu até estudo português, mas, fora, em como me comunicar, eu fico pensando, porque, na minha família, ninguém nunca me orientou em nada. Sempre me deixou muito solto, por isso que eu me prejudiquei bastante no aprendizado. Acho que faltou conselho da família.*

P: *E na rua? Sem ser no trabalho, nem em casa, na rua. Você sente necessidade de usar português para ler ou para se comunicar?*

A4: *Na rua //precisa//.*

P: *Me dá um exemplo.*

A4: *Por exemplo, eu estou na rua, andando, aí a pessoa pergunta, escreve, para comunicar-se, me mostra alguma coisa escrita: o nome de algum lugar ou bairro. Eu vou até junto, mostro à pessoa. O nome de algum lugar, eu escrevo. Quando me pergunta sobre algum lugar, eu converso, sei //escrever// em português. Quando alguma pessoa chega, me mostra alguma coisa, eu não conheço, eu vou fugir? Vou ter que ler, eu preciso saber o significado em português para conseguir, depois, comunicar-me.*

A5: *Em entrevistas, na prova, tem que escrever em português. No E-N-E-M, tinha bastante texto em português. É importante para isso. No trabalho, na parte administrativa, se eu tenho alguma dúvida, eu pergunto ao meu chefe. A maior parte de uso é com foco no português.*

⁴¹ “Professor” leia-se entrevistador.

⁴² “menina” acreditamos ser a intérprete.

A6: *Em casa, na internet, quando eu converso com alguém, trocando mensagens, eu uso português, no Facebook, What's app (mostrando digitação no celular)*

P: *Entendi. Você está fazendo curso de quê, no Senai?*

A6: *Em Botafogo. De informática e administração. Eu decoro as explicações e, depois, aplico no computador, no word, excel, com os outros alunos. Eu decoro o conteúdo que o professor passou e, depois, vou praticar com outros alunos, no computador, exercitando.*

P: *Nesse caso, você usa bastante Língua Portuguesa?*

A6: *Eu uso //pouco//. Eu não, por exemplo, livro, eu //não gosto// de ter de ler livro.*

P: *Em casa, você se comunica em Português ou Língua de Sinais?*

A6: *Em casa? Só minha mãe, minha mãe sabe //Libras//. Não é perfeito, mas //sabe//.*

P: *Você usa Língua portuguesa dentro de casa?*

A6: *Não. Só quando eu estou na internet, no computador, no Facebook, What'a app, só.*

PERGUNTA 4: Como você se sente na escola usando a língua portuguesa escrita?

A1: *Como eu me sinto depende da matéria. Tem matérias fáceis e difíceis. Depende. Eu não posso aprender só o que é fácil, o difícil, também, mas eu me relaciono com qualquer tipo de matéria [fáceis e difíceis], aprendo e tento evoluir a minha mente.*

P: *Não só língua portuguesa, mas também geografia, história, aí como você se sente?*

A1: *Depende de mim, por exemplo, quando eu leio um texto escrito fácil, eu entendo. Quando é um difícil (testa franzida e negação com a cabeça), depende de mim. Quando eu vou digitar, eu vejo se o texto está certo ou errado (testa franzida e feição de dúvida), eu fico na dúvida. Tudo depende de mim [como avaliar a leitura e a escrita].*

P: *Quando você está com dificuldade de ler e escrever um texto, como você faz?*

A1: *Às vezes, acontece, quando eu leio um texto (testa franzida indicando dúvida ou que falta concordância com o escrito) e não entendo uma palavra, vou procurar no dicionário ou peço ajuda à minha família, amigos ou com o professor para ver o que aquela palavra significa e ver se, naquele contexto, está certo. Às vezes, se eu não entendo, eu leio e vou pulando [as palavras que não conheço] e entendo o contexto. Depende. Quando eu vou escrever, no celular, qualquer coisa [mensagem, e-mail], eu faço uma avaliação minha, "está //certo//?" ou pergunto à minha família se está certo. Você pode me ajudar a corrigir isso aqui? Aí, eu aprendo. Num outro dia, eu escrevo e vou me desenvolvendo.*

P: *No caso, a sua família então, quando você pede ajuda, a sua família sabe língua de sinais.*

A1: Às vezes, a comunicação com a minha família é por meio da língua oral, por expressão facial, mensagem, língua de sinais, não. Datilologia, língua de sinais não. Desde pequeno, nos falamos por meio da língua oral, língua de sinais não.

A2: (Testa franzida) Eu me sinto.... Sinto que é bem gostoso (Testa franzida). Vou aprendendo com os professores, eles vão me apoiando, eu gosto. Agora, quando tem um professor sozinho explicando, é meio difícil, mas eu gosto de português sim, gosto desde pequeno. Só tem um problema, eu nunca estudei com os surdos desde pequeno, eu fui estudar com os surdos, pela primeira vez, no INES (expressão facial de pouca satisfação e dar de ombros)

A3: O professor, quando adapta para o surdo, fica fácil, muito fácil. Aí, dá para escrever, quando eu consigo absorver a matéria. Às vezes, é um pouco complicado, mas eu vou escrevendo. Quando a professora pede, eu vou fazendo. Eu tenho dúvida sim, em algumas coisas, mas eu consigo fazer sozinho. Eu já fiz curso.

P: E, antes do curso, como você se sentia?

A3: Eu tinha dificuldade, arranhava, ia bem devagarzinho.

A4: Eu me sinto (Rosto de desgosto). Eu sinto que eu preciso estudar português, mas eu me sinto meio ruim, meio fraco. Eu ///tento///, mas é difícil o português.

P: Mas você gosta, por exemplo, de escrever textos em Língua Portuguesa nas aulas?

A4: Eu quero, eu gosto (sinal de AMAR, mas na boca ele diz gostar) de escrever, porque eu até gosto de escrever, entende. Mas eu sinto que eu preciso aprender mais, porque o meu texto é meio ruim, eu precisaria aprender mais, porque demoro muito para escrever.

A5: //Bom// Acho bom. Se eu tenho dúvida, pergunto ao professor, tem essa comunicação, para me ensinar a palavra direitinho. Às vezes, não conheço as palavras profundamente, porque os surdos estão acostumados com as palavras mais fáceis (leves) e acho que não têm interesse em conhecer as palavras mais profundamente. Eu tenho interesse em pesquisar, me desenvolver, é importante ler jornal. Na internet, eu pesquiso. Se tem um conteúdo muito simples, muito básico, não dá, a gente tem que aprender, se desenvolver, é importante. É bom ter esse auxílio, essa troca de palavras para conseguir entender, apropria-se e se desenvolver. O Português é muito importante nos lugares. Aqui, são poucas pessoas que falam a Língua de Sinais. O português é extenso, a Libras é mais resumida se comparar. A Libras é a L1 e o português a L2.

A6: (Mão no queixo, pensativo) Um pouco, eu gosto um pouco. Quando tem que escrever texto grande, eu não gosto não. Só um pouquinho [eu faço].

P: Mas, quando você tem que escrever texto grande, como é que você se sente? Fica feliz, fica nervoso, sente muita dificuldade, como é que é?

A6: *(Mão no queixo, pensativo) Mais ou menos, depende. Às vezes, é difícil escrever textos grandes, fica confuso, porque tenho dificuldade com a ordem das palavras, fica trocada, é confuso isso. Um pouco difícil, um pouco. Eu me sinto normal.*

PERGUNTA 5: Na escola, em que situações você já sofreu preconceito ou provocações por usar a língua portuguesa escrita? Como você se sentiu? O que você fez?

A1: *(testa franzida) Acho que não (testa franzida), acho que não mesmo (Balbucio de não, não e negação com a cabeça). Nada. Não (ênfase com outro sinal). Já teve brincadeira, preconceito não. É brincadeira. Você escreveu errado, heim, cara? Pergunta à professora. É zoação nossa. Normal. Agora, preconceito não.*

P: *Mas de falar você é burro, heim? Mas é só zoação... Sério nunca?*

A1: *Coisa simples, preconceito não. A gente sabe que brinca, mas preconceito não.*

A2: *Não, nunca aconteceu. Eu escrevo bem. Nada.*

P: *Ninguém nunca te provocou? Ficou zoando*

A2: *Já.*

P: *Você escreve bem, né? Para você é tudo fácil.*

A2: *Já, já falaram. As pessoas ficam reclamando, porque não combina comigo que eu estudo no INES. Fora, tudo bem, dá para escrever bem, falar bem. Agora, no INES, não combina muito bem. Eu respondo “O problema é meu, eu escrevo texto, porque eu quero”, porque... só isso.*

A3: *Quando eu estudava numa escola inclusiva, eu entendo que os surdos gostam de brincadeira, mas eu tenho mais controle. Tem alguns surdos que provocam muito, eu sei que não é preconceito, às vezes nem ele sabe que é preconceito. Mas eu já convivi com isso sim. Os ouvintes tinham preconceito, porque eu usava aparelho auditivo. Eu estudava com ouvintes, eu ia com o aparelho para escola, mas eu tinha que guardar. A professora falava “Coloca o aparelho” e eu respondia “não, não, não”, porque eu sabia que os ouvintes iam me provocar. O pessoal tinha esse preconceito. Os ouvintes perguntavam: “Para que que você usa aparelho? Você é mudo”? Eu não gostava dessas coisas que eles falavam para mim. Eu ficava envergonhado. Mais ouvintes. Surdos não. Os ouvintes tinham preconceito sim. E também do jeito de falar, da minha voz. Eles perguntavam “O que é isso”? [Que voz é essa?] Ficavam implicando com a minha voz. Eu ficava chateado.*

P: *O que você fazia?*

A3: *Quando era //exagero//, eu não batia não, não brigava, eu ficava com raiva com vontade de revidar. Tinha inspetor, diretora, eu evitava problema. Eu falava “Dá um tempo. Para com isso”. A vontade era de bater, mas eu não fazia isso (risos).*

A4: *Quando eu estava escrevendo, eu terminei e fui mostrar ao professor. Ele falou “Ah, está ótimo! Perfeito”. Começou a corrigir, colocar ponto. Aí, depois, fui mostrar para a minha família, já tinha passado a prova. “Essa frase está certa”? O professor falou que estava ótima. Veio o meu irmão de 14 anos, começou a escrever no computador “Está errado, é o contrário. Os ouvintes escrevem assim”. Os ouvintes são assim, ensinam de //qualquer jeito// o português, a frase fica com as palavras fora de ordem, não aconselham para eu aprender. Foi meu irmão que veio me esclarecer tudo isso. Como botar o verbo na frase, onde colocar tudo certinho, tudo arrumadinho, escrita igual aos ouvintes. Estava tudo bagunçado, e o professor falou que estava bom.*

P: *Algum aluno ou amigos seus, você já mostrou um texto e ele falou “Ih, que coisa horrorosa. Nossa! Escreve melhor”. Já aconteceu isso aqui (no INES)?*

A4: *Aqui no INES nunca, não.*

P: *E fora?*

A4: *Já (Afirmação com a cabeça). Pensando no INES, //falta português//, ensinamento. Em //Língua de Sinais//, eu ++melhorei++, aprendi bastante, mas o //português// é muito ruim, eu piorei, escrevo muito pouco.*

[O intérprete pergunta sobre o preconceito fora do INES]

A4: *Lá fora, estou com as pessoas conversando em Língua de Sinais, aí chega um ouvinte, a comunicação é meio truncada. O ouvinte pergunta “O que é isso? Não entendi”. Eu pego o celular e tento escrever uma mensagem, com a pessoa perto, mostro e ela diz “O quê”? “Ih, você é //burro//, não escreve assim não, não é assim não”. Ele escreve e mostra. Eu peço desculpas. Em Português, eu tenho dificuldade para fazer as frases. Em Língua de Sinais, eu estou acostumado, minha L1, me expesso muito bem, mas, para //escrever, é diferente//.*

A5: *//Não tive//. Eles me ajudam bem, é um relacionamento maravilhoso. Por exemplo, já aconteceu de, na prova de história, eu não estava conseguindo entender, perguntei ao meu vizinho “Você não conhece isso? Está bom, ok”. Fui perguntar a outra pessoa como respondia, porque eu não sabia. A pessoa disse que era bom ver na internet. Aí, fui ver, pesquisei, coloquei uma palavra. Perguntei “Está certo”? Respondeu que sim. Eles me ajudam, a internet me ajuda, é importante. Os ouvintes não sabiam dizer, mas não acho que é preconceito não. Acho que eles não sabiam mesmo, eu acreditei neles. Fui buscar em outro lugar, procurei na internet esse auxílio. Acho que, de verdade, se eu sinto preconceito comigo, eu reclamo, mas eu nunca senti isso, nem da família, nem de amigos.*

A6: *///Não lembro não/// (Não com a cabeça). Não lembro de nada não. Hoje, preconceito não tive não. Por exemplo, quando eu escrevo errado alguma coisa, o professor me aconselha, me ajuda a arrumar as palavras, mas preconceito não. Preconceito, nunca tive não. Não lembro.*

Bloco temático 3: Identificação do sujeito com Libras

PERGUNTA 6: Para que você usa Libras fora da escola? Exemplifique.

A1: *Eu nasci ouvinte, aí eu fiquei doente e, depois, surdo. Entrei no INES. Fui aprendendo língua de sinais até hoje. Lá fora, quando eu vou encontrar meus amigos, para me comunicar. É minha língua, é natural. Lá fora, com os ouvintes, eu falo a língua oral e, com os meus amigos, a língua de sinais. Eu tento me comunicar com todo mundo de maneira tranquila. Sei que é diferente de pessoa para pessoa: os surdos têm a língua própria deles e, os ouvintes, outra. Normal, é tudo normal. Lá fora, quando eu encontro os surdos para me comunicar. É normal. Até com o ouvinte.*

P: *Você já trabalha?*

A1: *Não, nunca. Eu já fiz curso no SENAI de operador de computador.*

P: *Lá no curso tem Libras também?*

A1: *É falado. É meio //difícil//. Como é difícil, meus amigos me ajudam. É verdade. É bem difícil.*

P: *Você tem amigos surdos que estão fazendo com você?*

A1: *A minha turma é de ouvintes. Na outra turma, tem alguns surdos, mas a maioria é ouvinte.*

P: *Você tem intérpretes lá?*

A1: *Não tem.*

P: *E como você faz?*

A1: *Eu sempre peço ajuda aos meus amigos. É difícil.*

A2: *(Sorriso no rosto) Essa pergunta é muito difícil, porque, antes, eu N-U-N-C-A usei Libras. Eu só oralizava. Quando minha mãe me colocou na escola, eu não tinha intérprete, não ficava muito com os surdos. Eu fazia fono em São Gonçalo. A fono era terça e quinta. Nos outros dias, eu estava na escola. Cresci assim. Tinha poucos surdos, mas eu não tinha contato. Eu só sabia o básico: os nomes, coisas simples, como sinal de BANHEIRO, ÁGUA. A maioria das pessoas era oralizando, ///contato/// o tempo todo. Depois, quando eu encontrei as pessoas surdas, elas não aceitam, diziam que eu não tinha a identidade surda, porque, no passado, eu não tinha aceitado a identidade surda. Como eu tinha convivido muito com o ouvinte, era um contato diferenciado (sinal FINGIMENTO). Depois, com a prática, na convivência com os alunos surdos, eles foram me aconselhando que seria mais fácil para estudar algumas disciplinas. Eu fui*

pensando e, realmente, achei que isso era verdade. Eu aceitei o conselho deles e acabei largando a escola de ouvintes, a escola de inclusão. Eu aprendi Libras aqui mesmo, mais com o contato com os meus amigos. Aula mesmo [em Libras] só quando eu vim para o INES.

A3: Eu sou surdo, eu sou obrigado a saber Libras. No futuro, eu posso perder a audição, não conseguir me comunicar oralmente, por isso a Libras me ajuda, facilita a comunicação. Igual hoje, tem intérprete, eu posso me comunicar com você. Acho muito +importante+. É lindo! É a primeira língua, própria do surdo, e eu quero aprender. Também para usar fora, para mostrar como é o mundo do surdo. É diferente. Por exemplo, eu não tenho informação pelo ouvido. Difícil. Eu não conheço a palavra da televisão, mas a Libras é visual e me ajuda, a acompanhar, entender. Eu sei que nem todo mundo sabe que é uma luta, foi uma luta para criar a Libras para que lá fora as pessoas percebam que é uma língua visual.

A4: Na minha família, a gente tem o costume de usar Língua de Sinais desde pequeno, mas, no trabalho, não tem, e eles me perguntam pelo computador, a comunicação é mais difícil. Na hora de escrever, tenho dificuldade (coça a cabeça em sinal de preocupação) de escrever uma frase, vou digitando um texto. Os ouvintes leem e falam “você é burro! Isso está errado, você tem que usar a palavra aqui, essa ali (troca de palavras no ar)”. Eles não usam Língua de Sinais, só Português. Eles perguntam “você entendeu”? Eu tento colocar a frase certa (Dúvida na atitude de digitar) para me comunicar pelo computador, mostro, eles devolvem, é assim. [O intérprete faz intervenção, perguntando de novo]. Eu uso no trabalho, com a família, com os amigos, normalmente. Agora, no Centro, eu escrevo no celular.

A5: Minha família é surda. Fora da escola [INES], eu estudava com ouvintes em escola inclusiva. Minha mãe, ouvinte, +insistia+ que eu fosse para lá e oralizasse. Meu avô, surdo, falava que era melhor eu ir para o INES, mas a minha mãe não deixava. Comecei com 10 anos a faltar a escola. Meu avô dizia que, no INES, era melhor, eu era surda, ia aprender com outros iguais a mim. Eu fui e comecei a aprender. A primeira vez eu estudei com os ouvintes, não gostei. Com os surdos, eu me interessei e estou aqui até hoje, estou me formando já.

P: Por exemplo, no seu dia a dia, aqui no INES você usa bastante Libras, com o seu avô e seu irmão...

A5: Eu já aprendi Libras desde pequena, com 1 ano, eu já sabia Língua de Sinais, porque meu avô era surdo, que faleceu, minha irmã, meu cunhado, eles sempre me ensinaram, me habituei, era natural, eu cresci [com Língua de Sinais] até hoje, com 30 anos.

P: E fora de casa, com os amigos?

A5: *Minha irmã é intérprete e vai comigo ao médico, na minha vida. Agora, ela parou de interpretar, está tudo bem, se mudou. Agora, eu vou sozinha e consigo me comunicar. Eu escrevo para o médico, mas, quando ele não está entendendo o que eu escrevo, fica com dúvida, às vezes, eu marco de alguém vir comigo. Vejo se consigo me comunicar. Depende. Eu me comunico bem. Às vezes, se eu estou com muitas dores, venho aqui, peço ajuda a um amigo meu, F-E-L-I-P-E, explico o que está acontecendo, ele vai comigo ou escreve um texto para o médico, este compreende. Tomo o remédio e fico bem. Antigamente, eu tinha a minha família na minha vida, agora, sou sozinha, tenho que conseguir me comunicar. A lei garante o intérprete, mas não tem (expressão de insatisfação), fico esperando, tem que ter paciência.*

P: *E no trabalho?*

A5: *Eu só oralizo, para me comunicar, e escrevo. Dá para me comunicar bem.*

A6: *Para diversão, é isso? Para bater papo, passear, me divertir com meus amigos, eu uso Libras. Por exemplo, //quando eu saio da escola//, eu chego em casa, descanso, vou para internet, troco mensagens com meus amigos [em português]. Também, pelo IMO [não compreendemos o nome] em Libras, -I-M-O, você liga e conversa com a outra pessoa em Libras pelo IMO. Quando marca no sábado, para dar uma volta, ir a uma festa, eu uso Libras.*

P: *No curso, você usa Libras?*

A6: *No SENAI, sim. O grupo de alunos é de surdos.*

PERGUNTA 7: Como você se sente usando Libras na escola? Explique.

A1: *(feição leve, com sorriso) Me sinto ótimo. Aliviado, sem problemas, de estar num ambiente com outros surdos. Dá uma sensação de liberdade, de maneira natural. Sempre, com outros surdos, a gente se sente leve, animado, de bater papo. Lá fora, é meio ruim, faz parte da vida, mas aqui, no INES, me sinto ótimo!*

P: *E fora do INES?*

A1: *Com os meus vizinhos, amigos, eu uso língua oral e datilologia, língua de sinais, não. Minha vida, fora daqui, é mais oralizando.*

A2: *(Sorriso) eu me sinto muito feliz. É uma segunda língua para mim e eu gosto muito de falar na primeira e na segunda língua. Eu gosto bastante, me sinto +muito feliz+, BASTANTE. Também, para comunicação com cada pessoa e, também, ver como os intérpretes fazem para passar as informações, eu quero entender as informações que chegam até mim. É importante.*

A3: *(Sorriso) +Diferente+. Vai mudando a Língua de Sinais, vou aprendendo aos pouquinhos. É muito bom! Tem palavras que não tem sinal. Fico observando como as pessoas inventam um sinal pronto para aquela palavra.*

P: Como você se sente usando Libras? Você, na inclusão, usava oralização.

A3: Sabia, sabia, desde os 5 anos na APADA. Os surdos tinham uma influência muito pesada. Minha mãe me tirou por causa disso e me colocou numa escola com ouvintes. A escola em que estudei primeiro era muita falha, o conteúdo era fraco, faltava ensino, eu tinha repetido. Aí, ela me colocou na escola com ouvintes, lá eu aprendi Libras, mas não tinha surdo, então eu oralizava e fui esquecendo Libras. Quando eu fui para outra escola, inclusiva, lá tinha surdo, aí eu comecei a ter mais contato com a Libras. Com os ouvintes, eu usava o bimodalismo: oralizava e usava sinais. Me perguntavam por que eu fazia isso, então eu respondia porque os ouvintes não sabiam Libras.

P: Aqui, no INES, como você se sente?

A3: No INES, é diferente. Me sinto bem. Na outra escola, com surdos, era diferente daqui. Porque aqui a cultura é de bater o pé no chão, para fazer barulho, bater palma, gritar. Com os ouvintes é diferente, são educados, ficam sentados. A forma de explicar é diferente. É tudo //+diferente+//! A aula é diferente, a adaptação também é diferente dos ouvintes. Para mim, é +ótimo+! Para mim, é mais fácil.

A4: Eu gosto do INES. Antigamente, eu estudava em outra escola, aí eu não tinha Língua de Sinais, eram mais gestos. Alguém me falou “vai para o INES, você vai aprender e ganhar fluência em +Libras+”. Vou ver, aí eu vim para o INES, consertei, aprendi Língua de Sinais e melhorei muito (expressão facial de surpresa) em Língua de Sinais. Isso me deu uma certa valorização, fiz amigos, tinha contato com outros surdos, eu sentia orgulho mesmo de melhorar em Língua de Sinais, sou agradecido. Antes eu era ruim (DURO), eu melhorei em Língua de Sinais. Hoje em dia, eu agradeço muito ao INES, tenho paixão pelo INES por me ensinar Língua de Sinais e por tudo isso.

A5: Bem (expressão facial de ótimo), 100 %, é maravilhoso. Às vezes, falta o intérprete, não, desculpa, não é intérprete que falta não. Acho que falta alguns professores aprenderem Libras, precisa, é importante, fazer um curso de Libras. Só isso. Não vou falar quem é (dar sinais), mas acho que todos precisariam. É isso.

P: Mas, como você se sente usando Libras com os seus amigos ou dentro da sala mesmo se comunicando com o professor, como você se sente?

A5: Me sinto normal. Não tenho orgulho com isso, porque eu cresci surda, não tive atraso com Libras. Desculpa, eu não aprendi com 30 anos Libras, seria meu orgulho, mas, já desde pequena, eu me identifico com a Língua de Sinais, é natural, entendeu? Normal mesmo.

A6: *Não sei (Expressão facial). Fui ensinado, estou acostumado, desde pequeno. No INES, os professores surdos me ensinaram Libras, desde pequeno, estou acostumado. Também o aluno se apropria da Libras. Quando eu era novo, entrei aqui, já me apropriei da Libras, já estou acostumado. Às vezes, a gente vê um sinal que nunca viu, mas acaba vendo //sempre//, e vai se //+apropriando+// do sinal, vai ///usando/// até se acostumar com ele.*

P: *Como você se sente?*

A6: *Bem. Normal. Bem. Eu //gosto daqui//. Aqui somos todos surdos, todos iguais.*

PERGUNTA 8: Na escola, em que situações você já sofreu preconceito por usar a Libras? Como você se sentiu? O que você fez?

A1: *Deixa eu pensar. Acho que não.*

A2: *Aqui, no INES, já. Me provocaram, me falaram que eu fazia ///“gestinho viadinho”/// (sinal de GESTOS e GAY). Me falaram que eu era ///deficiente/// (sinal de DEFICIENTE). Me provocam bastante com isso. Eu prefiro ficar quieto.*

P: *Como você se sentiu? O que você fez? Bom, você disse que ficou quieto.*

A2: *Eu tinha vontade +VONTADE+. Antes eu falava //mal dos surdos//, “Nossa, os surdos ficam falando bem diferente dos ouvintes, os surdos não têm respeito”. As pessoas falavam “A2, você não tem costume de ficar com surdo”, “Verdade”. Eu já tenho o costume de respeitar as pessoas [os ouvintes] e vocês não têm respeito. Eu acabava ficando magoado, quase depressivo, porque os surdos falavam palavras pesadas para mim. Eu preferia ficar quieto, eu não queria arrumar confusão, não queria responder. Eu não queria dar fora neles. Agora, as pessoas... porque, antes, quando entrei no INES, as pessoas pensavam que eu era idiota, eles pensavam isso. Depois, elas vieram conversar comigo e perceberam “A2 é uma boa pessoa”. Entendeu? (Falou com a boca). Só isso.*

A3: [Não foi feita a pergunta]

A4: *Tem sim. Por exemplo, eu fico um pouco isolado, no meu ambiente de trabalho, estão todos ///falando/// por horas, conversando, aí acontece de um amigo meu chegar, me explicar. Alguém fala “para de falar em Língua de Sinais, para, você fala muito”. Eu não fico dizendo que eles falam muito, eu não fico falando toda hora, 8 horas seguidas falando. Eu não fico de 8h às 17h sinalizando, o tempo todo. O chefe fala “Para de falar” e fica mandando eu ir trabalhar. Eu sinto esse preconceito sim. Enquanto eles conversam, eu fico falando com o meu amigo. Na minha família, eu sou o único surdo, fico quieto, enquanto eles ///falam///, eu fico na minha. Quando um surdo chega, eu começo a sinalizar. Eles dizem “você fala muito, por horas”, mas eu sinalizo um pouquinho. Por anos, eles ficam se comunicando em língua oral, vendo televisão*

o tempo todo, mas, no momento em que eu estou sinalizando, eles falam que eu estou usando muito a Língua de Sinais. Eu percebo isso, fico falando escondido com meus amigos em Língua de Sinais, por horas, livre e longe dessas besteiras que eles falam.

P: O que você fez quando sofreu esse preconceito? Você falou que ficou escondido, mais alguma coisa que você fez? O que você sentiu?

A4: Eu //já reclamei//. Por exemplo, no trabalho, quando eu converso com os surdos, eu falo “me deixa. Vejo você conversando por aí, me respeita eu ficar conversando com os meus amigos surdos. Você não entende, eu não vou ficar falando por muito tempo”. Os ouvintes estão acostumados a falar, eles não entendem isso. Eu já fiquei bem chateado com isso. Eu já cheguei a brigar com o meu chefe para deixar os surdos em paz, porque ficam falando mal do surdo, mas eu deixo de lado e continuo conversando. Quando eu vou para o meu trabalho, às vezes, eu estou na rua sinalizando, as pessoas ficam mandando eu me fuder, que eu estou fazendo macaquice, falando merda, palavrões. É um pouco difícil, falta de respeito com a Língua de Sinais e eu sinto esse preconceito sim. Uma vez, meu primo estava lá sinalizando comigo, um ouvinte chegou e falou “para com essa palhaçada, você não é surdo”. Ele me ajudou a reclamar, saiu e eu fui junto. Eu estava em outro Estado, conversando com amigos ouvintes, chegaram [uns caras] e disseram “você é mudo, mudo”. “Cadê o mudo”? A gente começou a discutir, os ouvintes me ajudaram, comecei a reclamar, a outra pessoa pediu desculpa. Os ouvintes sempre me ajudavam, alguns amigos me ajudavam com isso, sempre.

A5: Nunca. Preconceito comigo, nunca, é muito difícil, nunca tive. Aqui, eu já tive problema de alguns surdos que me veem e querem me deixar para baixo, mas tinha outros que me davam apoio, aconselhavam que era preciso ter paciência, não dava para ficar brigando. Comigo mesmo, nunca, +nada+. Nunca tive essa experiência de alguém ter preconceito comigo, me deixar para baixo, //nada//. //Não tive//.

A6: Surdo? Igual a mim? (Mão no queixo, pensativo) Tem sim, mas eu ignorei. Já aconteceu, mas a gente releva isso aí. O importante é estar feliz com os amigos. Se tem alguém que trata com preconceito, eu ignoro. O importante é estar feliz sempre.

Bloco temático 4: Relação do sujeito com o professor por meio da Libras e da Língua Portuguesa.

PERGUNTA 9: Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor ouvinte?

A1: Bom o professor de português, de matemática, de várias matérias, surdos, são poucos. É difícil ter professores surdos. Aqui é uma escola própria do surdo, seria muito melhor que os professores surdos estivessem aqui. A maioria são os ouvintes, eles estão aqui, mas o que é

mais importante é aprender Libras para haver comunicação com os surdos. O mais importante é o respeito ao surdo.

P: Mas, então, esse é um ponto positivo, né. De maneira geral, se ele se comunica com você, tem respeito com você, em relação à língua de sinais, isso é legal. E quais são os pontos negativos?

A1: Eu acho que quando o professor não tem respeito. Por exemplo, quando o surdo precisa conversar, o professor ignora, não olha, não tem boa compreensão. O surdo sofre. Vai conversar com o chefe e não tem boa compreensão, não adianta, acaba suspenso. Não adianta. Tem muitas falhas de comunicação. O professor não entendeu, às vezes uma conversa simples, e ele não entendeu. Não adianta. Acontece. A gente sente (expressão no rosto de chateação), é chato. Se eu fiz uma coisa errada, vou conversar com o chefe. Agora, se eu não fiz nada errado, vou levar uma suspensão, é estranho. Vou levar uma suspensão por algo que eu não fiz de errado, mas pelo que foi entendido como errado.

P: Aí, quando tem esse problema, assim, no caso do professor não te entender, de você tentar se explicar e não conseguiu, já aconteceu uma tentativa do professor de chamar intérprete para tentar resolver, se ele não estava compreendendo muito bem.

A1: Já. Já aconteceu da turma não entender uma matéria, aí o professor chama o intérprete para conversar.

A2: ///Alguns/// Depende do professor. Minha opinião, eu odeio professor que oraliza, fala rápido (imitação de uma pessoa que fala muito rápido), eu odeio, ou o professor que escreve no quadro e fica falando de costas. Aí, eu falo “professor, olha para mim”, ele vai falando e escrevendo. Eu odeio isso, me incomoda. O professor tem que olhar para mim. Eu gosto assim, quando o professor olha para mim. Acho que é um ponto positivo, eu consigo entender de maneira clara, isso eu gosto. Quando o professor está de costas, eu odeio realmente.

P: Inclusive, aqui no INES? Porque isso que você está falando de falar rápido e tal é tua experiência da inclusão, né? E aqui no INES? Qual é o ponto positivo e negativo?

A2: Eu gosto (testa franzida) ///GOSTO///. O único problema é que eu estou acostumado com os ouvintes e ter a presença do intérprete o tempo inteiro. Por exemplo, quando o professor está sinalizando e falando ao mesmo tempo, isso me incomoda. Ele sinaliza, oraliza, sinaliza, oraliza /////olha para cima e para baixo/////, aí isso me incomoda, eu não sei para onde olhar. O professor fala “exemplo” (sinalização de EXEMPLO e fala a palavra ao mesmo tempo de forma caricata) e sinaliza junto, aí fica complicado, me incomoda um pouco, quando ele sinaliza e fala ao mesmo tempo. Mas está bom, não é um problema não, sei que é um hábito aqui

[sinal de PRÓPRIO] do INES. Não posso reclamar disso não, porque é um trabalho dele, eu tenho que respeitar o professor.

P: Mas você já tentou conversar com o professor que oraliza e sinaliza para ele parar de oralizar? De repente, só sinalizar?

A2: Só provoquei um pouquinho. Só provoquei, quando o professor tentou falar, parece um controle. Eu falei “professor, desliga o controle, abaixa o volume da sua voz, está muito alto, abaixa um pouquinho mais, porque os surdos não precisam que você fale alto”. Aí, o professor olhou e ficou rindo”. Não sei se ele gostou, não sei (sorriso de provocação).

A3: A maioria dos professores ouvintes não tem conhecimento do mundo surdo. Eles têm pena e acabavam beneficiando o surdo, aprovando. Isso é um ponto negativo: ter piedade e beneficiar o surdo. Positivo é o professor que tem atenção para o surdo com dificuldade, eles percebem por causa da pedagogia, eles percebem qual é a dificuldade e ajudam a tirar dúvida e abrir a mente dos surdos. Esse é o ponto positivo. O negativo é o professor que não sabe se comunicar e passa o surdo de qualquer maneira sem o aluno saber nada.

A4: Eu gosto dos professores quando eles cobram, ensinam, dão exercícios para gente escrever, isso eu adoro. Os professores, quando não sabem bem Língua de Sinais, eles pedem sinais e gostam de que os alunos deem sinais para eles. Eles pegam as respostas, corrigem no quadro, não são egoístas em relação a isso. (Não entendi). Eu pergunto na hora de escrever. Eles veem se a gente aprendeu, eles têm interesse em aprender Língua de Sinais, eles têm interesse nisso tudo.

O que seria ruim é que, na hora do trabalho e da prova, eles ficam muito na deles, escrevendo, pensando. Quando eu pergunto, “Professor, o que é essa palavra? Qual é o sinal”? Ah, você tem que tentar sozinho, mas eu desisto, impossível, eu não sei qual é a palavra, eu queria esse sinal. Eu não conheço muito as palavras, pulo algumas, bem mais ou menos, e o professor não ensina, não dá os sinais daquelas palavras. Na hora da prova, é horrível. Na aula, eu tento aprender todas essas palavras, peço ao professor, mas ele não ensina não.

A5: Acho que é a mesma coisa. Como eu vou responder isso? Por exemplo, o professor de uma matéria, ele entrega material, te trata bem, ensina bem. O outro deixa o aluno de qualquer jeito e explica de qualquer jeito. É isso ou não é?

P: É. É para você pensar na sua experiência.

A5: *Bom, seria a professora de Biologia, educada, me trata muito bem, correta. Em outras matérias, é bem diferente, se comparar. É estranho. Parece que dá, de qualquer jeito, a matéria. Ela não, ela organiza a sala e é educada. É muito boa! Eu não sei como pontuar. Positivo e negativo não vou saber explicar.*

P: *Vamos pensar no ponto positivo e negativo em Língua de Sinais. O que você percebe o que é bom e o que é ruim, pensando nessa comunicação mesmo em Língua de Sinais.*

A5: *Eu percebo que a maioria é muito ruim em Língua de Sinais, a maioria sim. Sinto dizer, desculpa, não quero falar mal do INES, eu gosto daqui, mas a +minoria+, pouquíssimos aqui são fluentes em Língua de Sinais. Só isso. Não precisa reclamar e vou expulsar, porque ele é funcionário, passou no concurso público. Eles me ensinam, eu fico calada, fico suportando, vou escrevendo. Tem intérprete para substituir, é a paciência que a gente tem que ter. Não adianta ficar reclamando em relação a isso, ir na Direção, pedir para expulsar. Ele é funcionário, não posso fazer nada, como eu vou saber?*

A6: *Depende (Cruzou os braços). Quando falta Libras. O domínio da Libras (PERFEITO LIBRAS), falta.*

P: *E o que tem de positivo? Pensa num professor de qualquer matéria, o que tem de positivo, de bom, de melhor?*

A6: *(Mão no queixo, pensativo) Melhor professor, não tem. Normal, mais ou menos. Alguns são bons, outros ruins. Melhor de todos, não tem.*

P: *Não. A gente não quer o melhor professor. Pensando no seguinte, a maioria dos seus professores são ouvintes. Aliás, você já está no 2º ano. Todos os seus professores são ouvintes. Então, você citou aqui que, às vezes, no professor ouvinte, falta o domínio da Língua de Sinais. E o que você acha que tem de positivo em ter um professor ouvinte? Eu queria que você explicasse por que poderia ser bom.*

A6: *Tem um pouco. O professor ouvinte tenta ajudar o surdo a melhorar, por exemplo, no Português. Um pouco.*

PERGUNTA 10: Quais são os pontos positivos e negativos de se ter um professor surdo?

A1: *O professor surdo é bom, porque é um igual, sabe língua de sinais, o relacionamento é ótimo.*

O ponto negativo é também a falta de respeito. Pode acontecer um ruído de comunicação também como com os ouvintes, mas o respeito é primordial.

P: *Esse ruído de comunicação também acontece com o professor surdo?*

A1: *(sorriso) Não, não acontece. Só tive professor surdo de Ciências e de Libras.*

P: Como é que é ter aula com o professor surdo? O que você acha de positivo e negativo também?

A1: Negativo não. Peraí, deixa eu pensar, negativo não. Só positivo: a compreensão é boa, o relacionamento é bom, a aula é boa, às vezes de aconselhar o surdo na sala de aula. Às vezes, o professor vê alguma coisa errada e fala. Ele reclama, mas é para tentar ajudar, aconselhar, conversar. Já aconteceu uma vez um ponto negativo que o professor foi grosso, mas aí conversou com os alunos, com o chefe na época, e resolveu o problema.

P: E professor ouvinte, já aconteceu de tentar aconselhar?

A1: Já sim. São profissionais, iguais. O professor surdo ou ouvinte são todos iguais para mim. Só a consciência é que é diferente. Os professores são iguais, só a consciência de cada um é diferente.

P: Você já teve um professor surdo?

A2: N-U-N-C-A. Eu estou querendo. O Debasi não aceitou. Eu falei que queria realmente aula que tivesse Libras com professor surdo, mas não tem, é complicado, porque no 3º ano é importante o professor saber uma Libras aprofundada, eu quero. Só que falaram que não cabe no horário, aí eu penso “Poxa, tem que ter no horário”. Eu pedi realmente para eles providenciarem, mas não adiantou, até agora nada.

P: Você entrou aqui no 2º ano EM?

A2: Mas, na verdade, eu entrei mesmo no 9º ano no passado. Só que teve um problema, não deixaram eu pular para o 2º ano. Minha mãe não deixou na época, aí eu continuei estudando, depois eu acabei voltando para inclusão.

P: Entendi. No EM realmente não tem aula de Libras.

A2: Poderia ter, criar.

A3: Nunca tive professor surdo. Eu queria, mas não tive. É impossível no EM não ter professor surdo. Eu queria, mas não tem. É uma boa pergunta. Acho que eu vou tentar, podia falar com a Direção.

P: Uma disciplina de Libras.

A3: Ter matéria de Libras seria bom. Tem a matéria de história, de português, mas o principal seria a Libras, porque, para a maioria dos surdos, na Libras, faltam algumas coisas, tem algumas dificuldades, não sabe o sinal certo. Por exemplo, uma pessoa que não fala direito, o ouvinte que não fala certo, é a mesma coisa, tem matéria de português para corrigir do 1º ano do EF ao 3º ano do EM, com explicações de regras do que não pode fazer. Na Libras, não tem

nada disso, então tinha que ter para ir corrigindo a nossa Língua de Sinais, para que a gente possa falar certo, se comunicar melhor e entender melhor.

P: Realmente, você falou antes de um professor surdo que dessa aula de qualquer matéria, era isso que você queria.

A3: Bom, eu penso que o professor pode usar Português e Libras, é bom. Muitas vezes, o professor não tem experiência, mas começa com a disciplina de Libras, é complicado para o surdo, é importante a Libras, é importante ajudar com o uso, porque tem regra da primeira língua, várias coisas diferentes.

A4: Positivo, o que é bom é o, na hora da aula, ele dá os sinais, ensina, fica mudando a Língua de Sinais. Faz exercícios com configuração de mão, faz uma fila para a gente responder. Faz poesia em Língua de Sinais. Eu gosto bastante. Por outro lado, o português... O que é ruim é quando ele sinaliza a poesia em Libras, ele ensina a escrever um texto, não quer Língua de Sinais, pede para passar a Língua de Sinais para o texto, mas a Língua de Sinais é muito diferente, não consigo colocar aquilo em Português. Só em Língua de Sinais. Ele foi falando a poesia em Língua de Sinais. Eu não, eu deixei de lado.

P: Você já teve professor surdo, não teve?

A5: Já tive professor surdo do 1º ao 9º ano. Só de Libras, de Matemática e outras matérias, não. Vejo que cresceu o número de professores, isso é legal. No noturno, não tive. Já tive professor surdo, parece que começou no ano passado. Eu vi e fiquei muito feliz com isso. Eu vejo que, no 1º, 2º, 3º e 4º anos, só tive professor ouvinte, agora são surdos. Eu queria voltar, porque eu nunca tive isso. Agora que eles têm professor surdo, antigamente não existia isso. Legal. Acho muito bom para os surdos que estão aí, do 1º ao 5º ano. Eles vão conseguir aprender mais rápido. Eu tive um atraso, porque comecei a estudar com ouvintes, mas os alunos vão melhorar em relação a isso.

P: Você mesma já teve professor surdo?

A5: Não. Eu comecei, parece que no 5º ano. Primeiro, foi o MARCOS, M-A-R-C-O-S, depois a H-E-L-O-I-S-E [Gripp], a V-A-N-E-S-S-A e o C-A-R-L-O-S. Só tive esses quatro.

P: Pensando nesses quatro professores que você teve, nas aulas de Libras, tudo mais. Pensando no professor sendo surdo mesmo, o que você vê de bom e de ruim em ter professor surdo?

A5: É bom ter professor surdo, eu sinto, porque, na hora de ensinar, você entende com mais clareza, é mais rápida a troca, porque ele é surdo igual a mim. A gente consegue trocar de forma mais clara. Parece que o outro professor é mais frio o ensinamento, não há tanta empolgação. Quando o professor é surdo, a gente está mais animada a aprender e, com a troca,

a gente entende. Mas de todos os professores, a melhor, de verdade, foi a H-E-L-O-I-S-E. Quando ela ensinava, era tudo claro. Se eu não entendia algo com outro professor, eu perguntava para ela. Ela ficava junto no SEF1, lá no SEF1, a professora era contratada, falava que eu era muito esperta. Eu ficava calada, não tinha intérprete. Depois, que veio os intérpretes Primeiro, a Heloise, ela era muita boa, a troca, não trabalha mais aqui.

P: Você diz que ela era boa, por quê?

A5: Porque eu entendia bem, eu me comunicava muito bem, respondia tudo certo, ela ensinava muito bem. Me sentia muito bem com isso. Não sei explicar o porquê.

P: Você falou que com o surdo fica mais fácil de aprender. No caso com o ouvinte, você não sente essa facilidade.

A5: Sim, de fato. Não é que eu esteja desprezando, eu gosto de todos eles, mas é porque eu entendia muito rápido com a professora, a gente pensava da mesma forma. Aí, com o ouvinte a comunicação é... (expressão facial de estranhamento). Eu quero que ele melhore em Língua de Sinais, que faça um curso. Não sei qual é o horário do trabalho dele, mas ele precisa. Entrou aqui, ele vai fazer o curso para se desenvolver. Os surdos vão gostar muito. Os ouvintes têm esses caminhos. Não é preconceito não, os professores podem trabalhar junto e ser amigos.

A6: ///Positivo/// (Sorriso). ///Positivo///. ///Negativo, nunca vi///.

P: Por quê?

A6: Por que o surdo ensina, pergunta, por exemplo, mostra uma palavra no quadro e pergunta o que ela significa. Ele vai influenciar o +conhecimento+, o +aprendizado+, entendeu? Porque nós temos contato, somos surdos, iguais, então ele consegue influenciar o aprendizado. Para falar a verdade, eu tinha vontade de que +todos+ os professores fossem surdos. E, também, por exemplo, professor ouvinte que domine ++Libras++, que sentíssemos que fosse igual ao surdo, mas é difícil, são poucos.

PERGUNTA 11: Se você tivesse um professor surdo de português, como seria essa aula?

Por quê?

A1: Não sei como seria, porque eu nunca tive. Sei lá, como seria essa experiência.

P: Ok. Você nunca parou para pensar nisso? Se eu tivesse um professor surdo de língua portuguesa...

A1: Não sei. Eu vejo alguns amigos surdos que são bem inteligentes em português (ênfase com afirmação de cabeça), bem capazes, poderiam ser profissionais de língua portuguesa. Não sei. No futuro, posso conhecer um professor surdo de português. Se vai ser bom ou ruim não sei (sorriso). Eu vou me formar agora, então não sei se vou viver isso.

A2: *Acho que seria maravilhoso, porque eu acho que eu conseguiria olhar a língua de sinais que eu já tenho contato com surdo e conseguiria entender perfeitamente todas as minhas dúvidas. Eu acho, essa é minha opinião.*

P: *Qual é a diferença no caso do professor ouvinte ensinando Língua Portuguesa?*

A2: *Tem ///diferenças/// (com uma mão 3x e com as duas mãos 1x). Por exemplo, eu não quero ficar falando mal dos ouvintes. Eu gosto deles. Um exemplo, os professores ouvintes vão falando e sinalizando (sinalização com demonstração de que está falando) e para. Eu fico observando, isso me incomoda um pouco. Quanto ele está sinalizando aí fala //EXEMPLO// (repetição de EXEMPLO com multiplicador na mão 1, 2, 3...) mil vezes falando //EXEMPLO// e nós não somos mais crianças. Por outro lado, exemplo, o surdo sinaliza direto, quando termina tudo, aí ele vai tirar as dúvidas. Agora, quando o professor ouvinte vai sinalizando, ele pergunta você entendeu, você entendeu parece que vai ///repetindo/// mil vezes, parece que corta o nosso raciocínio. Só isso.*

A3: *//OBA// Nossa ia ser muito interessante, ia ser uma +experiência+, eu ia sugar tudo, babar tudo, seria de igual para igual (troca de cérebro para comparar a igualdade), eu ia absorver tudo, eu quero. Tinha que ter. Eu ia ter muito interesse, ia perguntar as minhas dúvidas, a comunicação ia ser de igual para igual, ia ser mais fácil (sorriso).*

P: *Por que você acha que seria mais fácil a comunicação?*

A3: *Porque a comunicação já teria estratégia, de dar exemplo, de fazer teatro, encenação, de explicar de outra forma, de pegar coisas e mostrar no concreto de forma clara, aí daria para se comunicar mais fácil, de igual para igual.*

A4: *Antigamente, o professor que ensinava Língua de Sinais sabia todas as palavras em Língua de Sinais. Nas outras matérias, ele falava “falta isso” e escrevia no quadro. Eu entendia como colocar os verbos, absorvia as palavras, eu colocava “N-O”, “D-E”, eu entendia sinal por sinal e encontrava os significados. Nas aulas de português, eu não entendia, não tinha explicação sobre o “D-E”, “N-O” e outras dessas do português. Naquele momento, o professor me explicava, dizia que podia mudar isso em português. Ele sabia Língua de Sinais, não era funcionário. Faltava ensino nas aulas, mas ele me explicava o que podia fazer em português, palavra por palavra, a compreensão era melhor e a comunicação também. Eu aprendi um pouco, aprendi, era melhor para aprender. Antigamente, eu fazia uma frase, por exemplo, a palavra “D-E-N-T-R-O”, o professor explicava em Língua de Sinais que podia ser substituído por “E-M” (Sinal de DENTRO), “você pode colocar no lugar de DENTRO, o “E-M”. Entendeu?*

P: *No caso, você está falando de uma professora ouvinte de português?*

A4: *Sim, ouvinte. Mas ela explicava os usos de “E-M”, “N-O”, tudo isso. Na aula, faltava explicação, os professores ouvintes não sabem Língua de Sinais, se eles soubessem, eu ia continuar gostando. Se fosse surdo, ia conseguir ensinar para os ouvintes também. Porque o melhor seria se fossem +todos+ surdos, ensinando, seriam um modelo a seguir. Porque os ouvintes tentam ensinar português, eles têm paciência, é bom aprender com os ouvintes, eu gosto dos ouvintes.*

A5: *Nunca tive essa experiência, nunca. Parece que ia ser mais clara a comunicação, porque é surdo igual a mim. Ia ser mais claro, ia aprender Português mais rápido. Pode ser, pode ser que sim.*

P: *Por que você acha isso?*

A5: *Porque sim. Para mim tanto faz se é ouvinte ou se é surdo, não tem essa diferença, mas eu vejo a maioria dos surdos reclamando que quer professor surdo, que é igual a eles. Isso é um sonho deles. Eu já estudei com ouvintes na inclusão, estou acostumada. Antigamente, eu sofria nem tinha intérprete, mas eu conseguia aprender. Agora, eu percebo que eles precisam disso. Para mim tanto faz, ser ouvinte ou ser surdo. Agora, há pouco tempo eu percebo como é importante a comunicação para acalmar. Muitos surdos têm problema de comunicação com os professores ouvintes, ficam nervosos, reclamam, chamam os intérpretes. Com a comunicação, os surdos ficam mais calmos, entendem [a matéria], trocam [conhecimento]. Mas, para mim, é indiferente.*

A6: *Professor de português surdo, nunca vi.*

P: *Eu sei, eu também nunca vi. A pergunta é você já parou para pensar nisso? Para você como seria isso?*

A6: *///Parece/// que ele ia +cobrar+ muito texto, o aprendizado, a leitura, o ///estudo///, de levar o livro para casa e estudar, parece que sim, ou ia ensinar perfeitamente de modo que o surdo ia entender tudo claramente e o aprendizado seria mais rápido.*

Bloco temático 5: Relação do sujeito com as línguas no ambiente escolar (INES e/ou outras escolas), representado pela convivência com o professor, o outro aluno e demais funcionários.

PERGUNTA 12: Quais são os pontos positivos e negativos da escola que aceita surdos e ouvintes na mesma sala? Por quê?

A1: *Eu acho que a inclusão não funciona, melhor ser só surdo. Acho que inclusão pode acontecer em outras escolas. Seria tudo falado e a Libras pouco usada. E, se o intérprete falta, corta*

o conhecimento. Aqui no INES não. Em outras escolas sim, mas aqui é uma escola própria do surdo. É ótimo. Na inclusão, ok, mas aqui é a escola própria para o surdo.

A2: Na minha opinião (rosto tranquilo), eu tenho uma primeira língua e uma segunda língua. Eu acho ótimo oralizar, trocar, tirar dúvidas, escrever, interagir, fazer trabalho junto, apresentar os meus trabalhos. Por exemplo, nas aulas de educação física, em filosofia, sociologia, em várias matérias. Na apresentação de trabalho, a primeira pessoa fala, a segunda fala e eu, enquanto surdo, sinalizo normalmente. Eu gosto disso, dessa mistura. Só tem um problema, eu acho ruim, negativo é quando um surdo fica discutindo com o ouvinte, falando mal um do outro, ficam brigando, achando que um é melhor que o outro. É complicado. Já aconteceu uma vez essa confusão entre um surdo e um ouvinte, 1 vez só, por causa de um trabalho, porque um surdo e um ouvinte reclamando e os dois brigando, falando mal um do outro. O surdo sempre acaba tirando uma nota boa, e o ouvinte, às vezes, o professor não gosta daquela fala e acaba não passando. O surdo acaba sinalizando normalmente. O intérprete acaba pegando tudo isso. Complicada essa situação.

P: Na sua escola era assim, misturado, surdos e ouvintes na escola em que você estudou? Em São Gonçalo, né?

A2: Em São Gonçalo (sinal). Sinal da escola (Configuração de mão ///P/// seguido de soletração P-A-N-D-I-Á-C-A-L-Ó-G-E-R-A-S). Era uma escola estadual em São Gonçalo, em Alcântara. Já apareceu na televisão que inundou na época. As pessoas reclamaram, os intérpretes reclamaram, os professores reclamaram. Já apareceu na televisão, na Globo (Sinal CANAL 4). Parece famosa.

P: É uma escola que sempre atendeu surdos? Tinha muito surdo na sua escola?

A2: Sempre. Começou em 2004. Eu comecei em 2006 e depois foi aumentando o número de surdos. Em 2012, tinha 80 surdos, aí foram aparecendo vários surdos. Em São Gonçalo, tinha muitos surdos nos arredores da escola, só que essa escola tinha intérprete, por isso foram vários surdos para lá e, também, era perto da minha casa.

P: Mas você usava o intérprete? Não, né?

A2: Tinha intérpretes, vários intérpretes. Nessa escola, sim, nas outras, não.

P: Mas você com os seus professores e com os colegas era sempre comunicação em Língua Portuguesa oral?

A2: Sim. Sempre. Certo.

A3: Eu estava examinando, pensando, se eu tivesse desde pequeno só estudado com surdos, será que eu teria aprendido Libras, Libras não, será que eu teria aprendido Português mesmo.

Eu fiquei pensando e acho que só saberia Libras. Por isso eu agradeço a Deus pela inclusão, porque me ajudou muito na sala de recursos, eu aprendi Português, a escrever, eu tinha comunicação com os ouvintes. Também, os professores passavam atividades difíceis, pesadas, muito complicadas, igual ao dos ouvintes, então eu aproveitava e passava tudo isso para Sala de Recursos, com intérprete e um professor, eu ia tirando as dúvidas. Eu perguntava “O que é isso”? Ela ia me esclarecendo, me dando resposta para cada pergunta, tinha um livro para pesquisar na hora, copiar e eu perguntava “que palavra é essa”? Meu conhecimento foi +aumentando+ (ênfase no sinal e aponta com a própria mão), por causa da inclusão, onde o conteúdo era bem pesado. Com isso, eu comecei a ter contato, conviver, melhorar a comunicação também. Quando eu vim para cá, aí tem mais adaptação, de conteúdos pesados que eles adaptam para os surdos, então eu sinto que não é negativa, que é importante a inclusão para surdos e ouvintes juntos. Para mim é importante, não é um defeito.

A4: (Cabeça de um lado para o outro, em negação) Tudo ruim. Era tudo falado o tempo todo. Nas provas, os ouvintes tinham uma certa ajuda. Eles só falavam. Era só falado. Os ouvintes ficavam de sacanagem, falavam mal de mim. Eu perguntava: “o que você falou de mim?” Aí o professor me pegava pelo braço, me mandava virar. A comunicação era muito ruim. Ele não via que eles falavam mal de mim. Me puxava de qualquer jeito. O chefe também falava que eu não podia brigar. A comunicação era horrível, daí eu desisti. Minha mãe conversou com o diretor, ele chamou para conversar e falou que era melhor me tirar da escola e ir para outra. Aí resolveu me colocar aqui no INES, porque eu era surdo, porque não teria alguns problemas e conseguiria estudar, conseguiria aprender um pouco de língua de sinais, porque com os ouvintes... Mas, hoje em dia, eu amo o INES. Acho bem melhor. A inclusão não funcionava comigo. Eu tenho pavor. A inclusão – com o intérprete – é uma confusão. No caso, o professor está lá falando, o intérprete está do lado interpretando, aí o professor está lá falando e mostrando uma frase, eu estou de olho no intérprete, então eu pergunto “Onde está [a frase]”? “Está ali”, responde o intérprete. Eu não sei para onde olhar, é confuso, não sei se olho para o intérprete ou para o professor, os dois falam ao mesmo tempo, é uma confusão. Acho melhor ter um professor só usando Língua de Sinais, eu consigo ver, é melhor, mas ter um intérprete sinalizando e um professor falando e mostrando alguma coisa no quadro, não consigo ter esse contato visual com o professor, nem no quadro, nem com o intérprete, porque ou tenho atenção para o intérprete ou para o professor. Por causa disso, não gosto da inclusão. Eu gosto de ter um professor só e ter esse contato direto com o professor.

A5: *Eu sofria... Na minha opinião é muito ruim... Não é muito ruim (ênfase no sinal), a inclusão é até boa: os ouvintes te ajudam no português, a gente consegue escrever muito rápido, a troca é muito boa. Os surdos não entendem português. Na hora que os surdos escrevem errado, os ouvintes vão te dar essa ajuda, aí a gente consegue desenvolver bem.*

É muito importante essa troca, mas o problema maior é que não tem intérprete na inclusão. O professor fala “espera um pouquinho” e vai falando, falando, falando e, por último momento, vai explicar. É uma relação muito distante, muito fria. Eu estava me sentindo muito mal. O professor falava “Eu vou te ajudar, vou te ajudar, mas você tem que me ensinar Língua de Sinais”. Eu respondia “Se você tem interesse, eu fico feliz em trocar com você”. Depois eu vi que eu estava me sentindo muito mal que a inclusão não era boa para mim. Resolvi sair. Meus amigos ficavam preocupados, me chamavam para eu estudar. Eu dizia que não queria. Eu fui pro INES, voltei pro INES. Eu já me acostumei. Já estava com uma certa habilidade no Instituto. Vou valorizar a língua de sinais, vou conseguir me comunicar através da língua de sinais. Lá na inclusão era pesado, difícil, mas eu consigo entender aqui, é mais leve. Lá era mais difícil, mas vejo que os surdos não conseguem, não tem aprendizado, nem esse esforço. A inclusão é importante, mas requer um certo esforço. A gente consegue se desenvolver bastante com foco no português. A gente pode tentar incluir, apesar das dificuldades (expressão facial que denota problemas), colocando os intérpretes. Tem a lei, mas que não se cumpre. Mas, aqui, eu já me acostumei, me identifiquei com o INES, estou acostumada, agora, saber por que eu me acostumei com o INES, por quê, eu não sei como explicar.

A6: *Desde o SEDIN eu estudo aqui. Entrei com dois anos.*

Depende. Tenho um amigo surdo que está numa escola inclusiva, mas ele acha que é muito ruim, por outro lado, outro surdo que estuda numa escola inclusiva é muito inteligente, então depende. Eu não estou lá para ver a realidade deles (aponta as suas escolas no espaço, uma de um lado, a outra do outro).

P: *Eles já comentaram com você?*

A6: *Eu só vejo um amigo meu surdo que ele não tem uma Libras muito boa (sinal LIBRAS DUR@ e expressão facial negativa) e não é muito letrado, não escreve //+nada+//. Ele está no 7º ano. Ele vive naquele colégio, inclusive tem 3, 4 surdos, o restante é ouvinte, ele não escreve muito bem. Por outro lado, o outro ele é acostumado a oralizar, sabe um pouco de Libras, consegue se desenvolver, é sorte, por sorte é oralizado e consegue se desenvolver. Enfim, as duas escolas de inclusão, mas um é inteligente e vai mal, o outro é inteligente e se desenvolve bem. Então, depende.*

PERGUNTA 13: Quais são os pontos positivos e negativos da escola que só aceita surdos na mesma sala como o INES, por exemplo? Por quê?

A1: É bom. Tem problemas. Depende da consciência de cada um como qualquer escola. A gente não sofre preconceito. É normal, bom.

P: Que tipo de problema?

A1: Por exemplo, há vários tipos: às vezes, uma má compreensão, um pensamento mau, umas dúvidas, vários tipos, o que acontece numa sociedade (Interrupção da entrevista). Qual é a pergunta mesmo?

P: Repete a pergunta.

A1: O INES como exemplo para mim e para os surdos, é uma escola só para surdos, tenho o meu grupo de amigos, o professor sabe língua de sinais, ele me ensina. Se eu tenho dúvida, eu peço ajuda aos meus amigos. No outro dia, eu ajudo, a gente se ajuda na sala, há uma troca sempre. Faz parte da vida. A gente tem um relacionamento bom de tentar estudar junto e se desenvolver junto, acho que isso é bom. Ponto negativo: o professor está ensinando, eu não entendo, aí eu pergunto a alguns amigos meus, e algum fala: “ah, vou estudar sozinho”. Alguns são muito egoístas. É um ponto negativo. Já aconteceu de um aluno que é novo, não sabe língua de sinais, está aprendendo, teve uma compreensão errada, poderia ser ajudado, mas alguns ignoram, não ajudam, são egoístas. É o ponto negativo.

P: Acabam ignorando aquele menino que está aprendendo. Aqui, às vezes, tem alunos oralizados também. Você já viu alguém ignorar, provocar, “ah, não, vou conversar com ele não”, porque ele está oralizando.

A1: Eu acho que, às vezes, eu falo para ele assim: aqui não pode oralizar não, tem que usar língua de sinais, mas a gente não fala de provocação, usa como aconselhamento.

A2: Eu gosto de misturado com os ouvintes.

A2: (testa franzida) No ano passando, quando eu entrei, eu //pensava// nessa questão de caráter, que os surdos seriam iguais aos ouvintes, eu ///pensava///. Antes eu falava “eu vou entrar no INES, eu quero entrar no INES”, mas meus amigos me falavam “cuidado com o INES, não é igual a essa escola aqui”. Desprezei a opinião dos outros e entrei no INES, mas eu me arrependi. Os surdos são muito abusados, eles não têm respeito, tem várias coisas, tem bullying, eu sofri bastante e eu fiquei sempre calado. Eu acho que eu podia voltar para outra escola, realmente, eu podia voltar, mas eu fiquei suportando essa situação já tem um ano já. Eu fico pensando assim, vou me formar logo para poder sair bem rápido daqui. Terminar meus estudos, fazer meus trabalhos, apresentações e terminar. Eu fico pensando, realmente eu aceitei

ficar aqui no INES até agora, então, sei lá, eu continuei no INES. Não posso reclamar, porque o INES aceitou que eu entrasse aqui. Na verdade, alguns surdos tem um caráter igual ao meu, eu consigo interagir, fico feliz, mas tem alguns surdos que parece que são favelados, que são abusados, não têm respeito e isso me deixa muito chateado. Eu me sinto bem à vontade com os que tenho contato. Agora, quando os surdos são abusados, ficam me dando fora, eu realmente não me sinto bem não.

P: Tem pontos positivos?

A2: //Tem// É ótima essa interação com os surdos. Eu gosto de ter esse contato, esse vínculo com os surdos, dos surdos me ajudarem nas matérias e, também, eu gosto de saber as informações. Só isso.

P: Na outra escola em que você estudava, você sofria, sofreu bullying? Ou só começou a acontecer aqui no INES?

A2: Aqui tem bem mais do que lá, porque lá eles me respeitavam, os ouvintes me respeitavam, eles eram interessados em conviver com os surdos. Lá, eles queriam aprender a cultura dos surdos, a língua de sinais, queriam se comunicar com os surdos. Lá, eles tinham respeito, tinha pouquíssimo bullying lá, quase não acontecia lá. Aqui, no INES, é complicado (expressão de problema). Eu lembro que já teve uma palestra sobre bullying no auditório. Eu pensei que eles iam parar, iam aprender e iam parar, mas não aprenderam, eu percebi que eles não aprenderam.

P: O que poderia ser feito?

A2: Podiam acabar com duas pessoas, expulsar uma pessoa em si. Se eu pudesse, fico meio nervoso com essa pessoa. Minha opinião. Poderia fazer uma regra aqui no INES. Se tivesse algumas pessoas que fizessem bullying e fossem expulsas, acabaria o problema. //Na minha opinião//.

A3: Bom. Tem que conhecer o mundo dos ouvintes também, acho que é bom, porque a cultura é diferente. O surdo gosta //+só de ficar entre eles+// sempre juntos, mas, quando o ouvinte entra, os surdos se fecham e deixam o ouvinte de lado. Eles têm esse costume de interagir só entre eles, até na escola também com o professor ensinando, é mais fácil para os surdos. Quando o ouvinte entra, eu acho que não é certo, não é? Na inclusão não, aqui sim, é próprio para o surdo. Acho que a inclusão é boa. Não pode ter só surdo junto, tem que ter ouvinte também.

P: Tem algo positivo? Você apontou aqui dos surdos se fecharem como algo negativo. Ele se fecha para o ouvinte. Agora, o que você vê de positivo?

A3: *Para o surdo, o que é positivo? É difícil falar. Me dá um exemplo?*

P: *Não quero te influenciar. Na sua percepção, o que é bom no INES o fato de se ter só surdos na mesma sala? Tem alguma coisa boa? Você vê algo positivo nisso?*

A3: *Quando eu vim para cá, eu comecei a notar algumas diferenças. Eu não sabia coisas que eles já sabiam, porque já conheciam como funcionava aqui, na Libras, por exemplo. Na inclusão, eles diziam os surdos e ouvintes na inclusão, os surdos ficam abaixo dos ouvintes. Para mim, sempre foi igual, de igual para igual, eu sempre me senti igual, não me sentia assim com os surdos falavam, porque eu tive ajuda para me desenvolver, com sinais na Libras também. Aqui tem a unidade, eles ficam unidos os surdos para pegar as coisas, para informação, para desenvolver, se eles não conhecem ou não entendem. Também, os professores daqui ajudam os surdos, ajudam eles a terem contato, interagem com eles, tem muita coisa assim, também boa. Positivo para o surdo é difícil falar.*

A4: *Na minha turma, eu gosto, porque são todos surdos. Nós estamos escrevendo, não entendemos alguma coisa, se o professor não tiver tempo ou estiver ocupado com outro aluno, eu posso perguntar ao meu colega “Qual é o sinal daquela palavra em português”? Eu vou aprendendo, posso trocar com os meus amigos, gosto muito mais. Esse é um ponto bem positivo. Por outro lado, quando o professor briga, porque a gente bate papo, aí ficamos calados. Às vezes porque não entendemos uma palavra do quadro e perguntamos o sinal ao colega, o professor briga de qualquer jeito e fala que vai tirar ponto. Às vezes, o professor não entende que a gente pergunta para tirar uma dúvida, não dá para ele ensinar tudo, às vezes falta Língua de Sinais. Nós ficamos calados, sentados, só copiando. Isso eu acho ruim, mas a parte boa é a troca com os meus amigos. Na escola inclusiva, as pessoas lá ficavam falando e eu ficava só olhando. O professor era ouvinte, os ouvintes ficavam falando mal de mim, o surdo falava também, eu reclamava “para de falar mal de mim”. Estava acostumado com essa relação fria. “Se não está satisfeito, sai daqui, por favor, vamos usar só Língua de Sinais”. Acho que //não combina ficar falando dentro da sala//, melhor usar a Língua de Sinais.*

P: *Esqueci de perguntar. Quando você estudou com ouvintes na mesma sala, algum ouvinte tentou se aproximar de você, tentou ser seu amigo, aprender Língua de Sinais.*

A4: *Sim. Meu amigo, meu vizinho, a gente cresceu junto, entrou na escola. Ele morava perto de mim, lá em Realengo, eu ia para escola, a gente ficou na mesma turma de ouvintes. Eu ficava feliz, por quatro anos, a gente jogava bolava, passeava, estudava juntos. Na hora do lanche, ficava na fila para comer, ele falava que gostava de mim, a gente sentava junto comigo e conversava. Quando tinha uma briga, o ouvinte me explicava. Isso era muito bom, esse contato.*

Depois acabou, a gente não tinha mais contato, começamos a brigar, ele não tinha paciência, sempre dizia “Ah, não sei, não sei”. A gente começou a se comunicar mal, ele não me ajudava mais em nada. Eu perguntava “O que está falando aqui”? Ele respondia “Ah, você não sabe, não sei, faz sozinho”. Era difícil, não combinava mais. Antes a relação era boa, depois não combinava mais e era uma confusão. Acho melhor ficar com os surdos mesmo, somos todos iguais, com os ouvintes não.

A5: Aqui a gente tem muita atenção, no que o professor está explicando, tem atenção do inspetor, da chefia também. Na inclusão, a gente chamava alguém, ele dizia “Espera um pouquinho”! E ia resolver outras coisas. Era muito disperso, você é jogado de lado. Você se sente mal, falta o estímulo, os ouvintes não têm interesse em você, porque você é o único. Aqui, não, você consegue contar piada, saber as novidades, conversar com os seus amigos, sabe de tudo que está acontecendo. A informação acontece de forma mais rápida. Eu gosto mais daqui e prefiro aqui.

A6: Tem //os dois//. Positivo tem, um surdo, que vai se incluir num grupo do 3º ano mais antigo, ele com menos informação, vai se sentir influenciado por eles, se apropriar daqueles conhecimentos dos mais experientes. Estes se formam, e ele, por sorte, vai ficar mais esperto com as informações passadas, vai conseguir se desenvolver bem na escola e vai perpetuar isso, passando para outros na escola, chegando depois dele. Por outro lado, o negativo alguém que nunca teve contato com essas pessoas mais experientes, vai ser sempre o mesmo, fica ignorante. O desenvolvimento dele é mais deficitário.

PERGUNTA 14: O que você acha que deve melhorar no INES?

A1: Eu acho que é preciso melhorar a questão dos profissionais, cada aula, cada professor. Por exemplo, acontece do aluno compreender uma coisa errada, chama-se o chefe e é uma confusão. O que precisa melhorar realmente é a atenção para entender bem o que está acontecendo. Outra coisa, na aula, por exemplo, tem muitas matérias boas, mas não é só ensinar o básico, coisas simples daquela matéria, é ensinar para o cara que vai fazer o ENEM lá fora. Por exemplo, no passado, eu nunca fiz redação, nunca tive experiência de fazer muita redação, poderia ter um professor que ensine a turma a fazer redação, porque, quando chegar no ENEM, eu já tenho esse conhecimento de escrever redação vindo do INES. A questão da qualidade de vida das pessoas aqui no INES.

P: Qualidade de vida que você diz é em relação às matérias. O que seria essa qualidade de vida?

A1: Muita coisa: matéria, a vida do surdo, o ensino para ele aprender e desenvolver melhor na escola e aprender coisas para vida também para que ele pense de forma positiva e não negativa.

A2: Ahhh. Muita coisa! O refeitório, falta liberação para fazer natação, treinar informática, também, alguns passeios para gente conhecer vários lugares: fábrica da Coca-cola, biblioteca, para gente consultar os livros, fazer os trabalhos. É ruim, acho que falta muita coisa. Os surdos já me falaram que, antigamente, era bem melhor. Eu não sabia, acho que eu poderia ter entrado antes, não agora. Agora, já era.

A3: Professores ouvintes. Podia, por exemplo, o INES é para o surdo, podia ter diretor surdo, inspetor surdo que já conhece que falta. Professor ensinar o que falta em Língua de Sinais. Eu vejo que o inspetor não sabe Libras, como é que pode trabalhar aqui e não saber, se está escrito lá fora que é para surdos (aponta para o nome da escola no alto do prédio). Isso tem que melhorar, as pessoas que trabalham aqui precisam saber Libras. Também. Perdi meu raciocínio. Cortei o que eu estava falando. Esqueci. Lembrei. Em relação às matérias, precisa ter mais redação, explicação no quadro, porque deixar os surdos ficarem encostados à toa, não é legal não, só receber uma folha. Tem que dar trabalho para eles escreverem, tirar dúvida, explicar com texto para o surdo tenha um entendimento claro. Se der moleza para os surdos, eles não vão pesquisar, não vão aproveitar. Eles têm que material e trabalho para levar para casa, a fim de chegar e pedir ajuda em casa, senão eles não vão aprender. Na minha opinião, tem que trazer caderno, tem que escrever sempre para melhorar a vida deles. Eu acho. Os surdos têm que aprender mais, têm que ler e escrever no caderno. Só folha solta não resolve não. Isso tem que melhorar. O professor tem que melhorar na Libras. Sala de Recursos, nunca vi, mas tinha que colocar, precisa botar, porque os surdos têm muitas dúvidas em português, matemática, então tem que colocar uma sala de recursos. Isso ia melhorar. A gente tem que ser mais ajudado para conhecer mais e desenvolver.

P: Por exemplo, você sabe que tem as oficinas, de português, de matemática, não é uma sala de recursos efetivamente.

A3: Oficinas. Que bom! Que milagre!

P: Desde o ano passado.

A3: Eu não sabia. Me falaram que a oficina é de psicologia. De português e matemática, ninguém disse que teria não.

P: São oficinas de várias disciplinas. Você pode escolher.

A3: Se tem, eu vou passar para os meus amigos.

A4: [A gravação cortou, mas, basicamente, ele mencionou que gostaria que o INES fosse mais aberto para receber ouvintes em situações de jogos e campeonatos].

A5: [Pergunta não foi feita]

A6: *(Mão no queixo) Melhorar para o aluno? Por exemplo, o professor ouvinte, que entra aqui, que saiba Libras. Por exemplo, você já viu, a maioria dos professores ouvintes que entram aqui, mas não sabem Libras. Você já viu?*

P: *Eu.*

A6: *Eu quero que esse professor que entra deveria fazer curso de Libras, ficar muito bom, ganhar domínio de +Libras+ e depois entrar no INES. Aí, sim, melhor, entendeu? O ouvinte entra, é jogado em sala de aula, é muito ruim. Os alunos acabam tendo que aturar aquele professor ruim que não sabe Libras. Eu gosto muito dos professores inteligente que tem interesse no INES, não sei se é interesse em dinheiro ou no surdo, mas, no INES, é interessante que ele entre sabendo [dominando] +Libras+. Se ele não sabe Libras, que não entre em sala imediatamente, vai fazer um curso para ficar fluente em Libras. Quando estiver igual ao surdo, ele pode dar aula.*

PERGUNTA 15: Você sabe por que seus pais escolheram o INES para você estudar?

A1: *Eu nasci ouvinte. Com 1 ano e meio, eu tive uma doença. Fui ao médico e aí descobriram que eu estava com uma doença, chamada encefalite. Aí, no médico, a minha mãe teve algumas informações e me colocou no INES. Depois, minha mãe foi trabalhar e eu fiquei com a minha avó. Eu estou aqui até hoje, realmente, eu não fui para outra escola, por causa das informações que o médico passou para me colocar aqui no INES. Estou aqui aprendendo, vivendo bem até hoje. Eu agradeço à minha mãe por ter me colocado no INES.*

P: *Você mora perto daqui?*

A1: *Eu morava perto daqui. Agora, eu mudei e é, mais ou menos, perto.*

P: *Bom, A1, você tem alguma dúvida? Obrigada por participar da entrevista.*

A1: *Obrigado por me perguntar, fazer a entrevista, eu poder contar as coisas. Obrigada por me chamar. Agradeço.*

P: *Eu é que agradeço (rs).*

P: *Você sempre oralizou, né?*

A2: *Sempre.*

P: *Por que você resolveu vir para o INES?*

A2: *Na verdade, quando eu estava no 2º ano EM, uma pessoa me falou “A2, é melhor você deixar a escola, porque você, realmente, tem dificuldade em matemática, química e física”. Eu*

percebia que eu precisava receber //conselhos// sobre essas matérias. Eu achava que aqui no INES era melhor. Acabei aceitando e vim para cá. Eu conversei com a minha mãe, ela liberou, assinou o documento da minha transferência, resolver o problema da minha nota, e eu conseguir passar para o 3º ano. Aí, eu consegui entrar e minhas notas mudaram, melhoraram. Antes, era pior. Minha nota era feia, eu ficava com vergonha.

P: Melhorou por quê? Por que você acha que melhorou?

A2: Porque, na minha opinião, na outra escola, os professores não adaptavam o conteúdo. Não mostravam figuras, era só texto e explicação direto. Em matemática, não tinha português, era só número no quadro, escrevia as contas, era complicado. Quando entrei no INES, os professores, realmente, me explicaram de forma mais clara, aí eu consegui entender, aprender de forma mais tranquila. Eu gosto aqui do INES. Eu gosto.

P: Eu já ouvi de alguns alunos que aqui o português é muito fácil, muito leve. Lá fora, é mais difícil. Você concorda com isso?

A2: ///Concordo///. Perfeito. ///Concordo///. Porque lá fora, eu lembro que eu tirava 5, 6, 7, eu tinha vergonha dessas notas. Eu fazia os trabalhos, conseguia tirar 8, 9, porque eu fazia os trabalhos, mas, quando eu fazia prova, era bem difícil. Era muito difícil! Aqui no INES, meu Deus, é bem mais fácil. Tem figura, tem texto. Você escreve e consegue tirar, 9, 8, 7. Você consegue passar. Agora, no 3º ano, com a professora Aline, ela consegue fazer a prova igual a dos ouvintes e eu fico quieto.

A3: Porque eu tinha muita dificuldade de estudar lá fora, era muito pesado e cansativo para a minha mente. Eu estudava, mas não tinha adaptação para mim. Eu tinha que pedir favor, até nas apresentações orais, eu fazia leitura labial, é muito difícil, daí os ouvintes ficavam falando, não falavam direito. Eu tirava zero, porque o professor me obrigava a falar. Eu já estudei aqui no INES, quando eu era pequeno, eu perguntava à minha mãe “Eu posso voltar”? Ela falava agora não. Com 18 anos, eu queria voltar, porque era mais fácil para mim, ter conhecimento em Libras e, também, para aproveitar, ir pegando material. No ano que vem, eu vou usar, porque, eu já falei antes, para o Letras-Libras.

P: Você falou que a matéria, você falou que é pesado, porque não tinha adaptação, é isso? Aqui você acha que é mais leve, por quê?

A3: Aqui é mais leve, me ajuda.

P: O que é mais leve para você? O que significa isso?

A3: Porque tem papel. Vou explicar. Hoje, teve história, teve trabalho, daí eu li, li, li, teve uma pergunta. A resposta estava embaixo. As palavras já estavam ali. Era só colocar, combinando

a pergunta com a resposta. É uma adaptação e eu pude perceber isso. Lá não, era só ///texto/// enorme com uma pergunta, eu não entendia nada, como eu vou responder, o que eu ia fazer, eu tinha que fazer um esforço danado. É essa a diferença, por isso o mais leve.

P: É mais básica a matéria.

A3: Matemática lá parecia ///japonês///. Eu perguntava para decorar, eu falava que eu era surdo, tenho deficiência em matemática também. O professor explicava, repetia dez vezes e eu não gravava nada. Por exemplo, as fórmulas delta, eu não gravava, as regras de matemática no geral, eu não compreendia, porque era muita coisa. Quando eu vim para cá, eu falei “professor, por favor, me ajuda, eu tenho muita dificuldade”. Professor respondia “eu vou te ajudar, olha só, escrevia no quadro”. “Ah, muito fácil. Antes era difícil, agora é fácil”. “Viu, te falei, vou te ajudar”.

P: Entendi. Então, de um certo modo, você tinha um certo apoio do professor, esse ensinamento em Libras mais adaptado.

A3: É isso aí. O professor de matemática falou assim “você é muito esperto, já tem a resposta, você não pode ser vagabundo aqui não, tem que ser igual aos ouvintes”. Ele não acreditava em mim quando eu pedia ajuda. O que você falou do apoio é verdade, tem adaptação em Libras.

A4: [A gravação cortou, mas ele mencionou isso em outras respostas].

A5: [Respondido em outra questão. Basicamente, o avô surdo estimulou e ela sofria na inclusão, se sentia muito mal, por isso resolveu ir ao INES].

A6: Meu pai não. Foi minha mãe. Ela tinha experiência em Niterói, na Apada (sinal), A-P-A-D-A, uma escola inclusiva. Ela foi lá e achou ruim o ensino e foi para [sinal desconhecido] outra escola inclusiva, em Niterói. Não sei o nome. Minha mãe foi lá, achou ruim. Foi no bairro do Fonseca, minha mãe foi lá, numa escola inclusiva para surdos, achou ruim. Minha mãe viu surdos sinalizando e perguntou às mães onde os filhos delas estudavam. Ela pegou o endereço do INES. No dia seguinte, foi lá, gostou, me matriculou, e eu fui para escola. Estou aqui desde então.

ANEXO G – DVD COM AS ENTREVISTAS EM LIBRAS