

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**ONILDA APARECIDA GONDIM**

**QUANDO INCLUIR É EXCLUIR: UM ESTUDO DISCURSIVO  
DO SURDO NA ESCOLA**

**UBERLÂNDIA**

**2011**



**ONILDA APARECIDA GONDIM**

**QUANDO INCLUIR É EXCLUIR: UM ESTUDO DISCURSIVO  
DO SURDO NA ESCOLA**

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

**Área de Concentração:**

Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

**Orientador:** Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

**UBERLÂNDIA**

**2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

G637q      Gondim, Onilda Aparecida, 1971-  
2011      Quando incluir é excluir: um estudo discursivo do surdo na escola /  
Onilda Aparecida Gondim. -- 2011.  
248 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Linguística - Teses. 2. Linguagem por sinais – Estudo e ensino -  
Teses. 3. Surdos - Educação – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

**ONILDA APARECIDA GONDIM**

**QUANDO INCLUIR É EXCLUIR: UM ESTUDO DISCURSIVO  
DO SURDO NA ESCOLA**

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

**Área de Concentração:**

Estudos em Linguística e Linguística e Linguística Aplicada

Dissertação defendida e aprovada em 27 de outubro de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU  
Orientador

---

Profª. Drª. Elzira Yoko Uyeno - UNITAU

---

Profª Drª. Cármen Lúcia Hernandes Agustini - UFU



*Aos meus filhos, Érick, Ana Clara e Karen, presentes de Deus em minha vida.*

*Ao meu esposo, Adeir, pelo amor, incentivo, compreensão e por dividir a vida comigo.*

*Ao meu grande amigo, João de Deus, pela força e pelo apoio recebido.*



## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela fé e pela força interior que move minha vida, dando sentido à minha existência.

Aos meus pais, Hermenegildo (*in memorian*) e Olímpia. Mãe, obrigada pelo amor incondicional e pelo apoio recebido em todos os momentos de minha vida. Tenho muito orgulho da mulher guerreira que você é. Ao meu pai, eu agradeço o intenso amor e as lições de vida. Sei que onde quer que ele esteja com certeza está orgulhoso por me ver vencer mais um desafio em minha vida. Sinto muito sua falta.

Aos meus irmãos Onildo (*in memorian*), Oneida, Lázaro Antônio e Sueide, pelo amor que nos une.

Aos meus filhos, Érick, Ana Clara e Karen, razões da minha vida. Obrigada pela felicidade que vocês me proporcionam, por vocês suportarem e por “compreenderem” minha ausência.

Ao meu esposo, Adeir, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo amor. Obrigada por cuidar de nossos filhos na minha ausência.

Ao professor Ernesto, por quem tenho profunda admiração, respeito e carinho especial. Obrigada por ter acreditado e apostado neste trabalho e, sobretudo, por me oportunizar condições para realizá-lo. Agradeço ainda pela paciência. Tê-lo como orientador foi uma honra para mim.

Ao meu amigo, Lauro Luiz, pela amizade, por estar sempre solícito a me auxiliar sempre que solicitado a fazê-lo. Obrigada por fazer parte da minha jornada acadêmica. Você tem um lugar especial no meu coração.

À Carla Pereira, minha grande amiga, pela coragem, pela força, pela compreensão e por dividir comigo os melhores e os piores momentos durante a realização deste trabalho.

Aos colegas Divimar e Élder, pelos momentos de descontração e interlocuções acadêmicas.

Às professoras Carla Tavares e Cármen Agustini, pela contribuição pontual no exame de qualificação deste trabalho. Agradeço de modo especial, à professora

Cármem Agustini pelo apoio recebido, pela receptividade e pelos momentos de aprendizagem.

Agradeço ao PPGEL, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo apoio recebido durante meu percurso acadêmico.

Agradeço ao grupo de pesquisa, GELS, pelas contribuições pontuais que enriqueceram meu trabalho. De modo especial e singular, agradeço ao João de Deus, membro do grupo de pesquisa e também um grande amigo, por ser sempre prestativo e solícito. Obrigada pela pessoa que você é: meigo, simples, inteligente, solidário. Obrigada ainda pelos momentos (in)ensos de interlocuções que me oportunizaram amadurecer academicamente e pelo apoio incondicional.

Minha eterna gratidão.

## RESUMO

O presente trabalho problematizou, em termos discursivos, o processo de inclusão de alunos surdos, que se apresentou em uma escola regular, analisando os possíveis efeitos que se constituíram para as instâncias: professor, intérprete e surdo, levando em conta como isso acontece na escola. A pesquisa preocupou-se em responder ao seguinte questionamento: como o surdo se constitui ou é constituído aluno de Língua Portuguesa no contexto de uma sala de aula regular? Para tanto, aventamos a hipótese de que os surdos concernidos pela escola regular pesquisada pareciam sofrer os efeitos discursivos de rarefação subjetiva, de modo a não ser promovida uma relação entre eles com o conhecimento em Língua Portuguesa. Em decorrência disso, pareceu-nos que essa rarefação subjetiva do surdo poderia inibir a sua subjetivação como aluno, contrariando o processo dito inclusivo. Teoricamente, filiamos-nos aos estudos da Análise de Discurso de orientação *pecheutiana*, em sua terceira época (1983), e aos estudos enunciativos sob a perspectiva de Authier-Revuz (1998,2004). Realizamos, ainda, leituras da literatura especializada sobre a surdez e cognição: Fernandes (1990, 2008), Goldfeld (2002), Santana (2007). Metodologicamente, a pesquisa se estabeleceu a partir de um trabalho de campo em que observamos e gravamos as aulas em vídeo em período de quatro meses; além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas e produzimos algumas anotações de campo. Nossa análise contou ainda com dois momentos específicos, a saber: no primeiro momento, analisamos algumas sequências discursivas das transcrições das entrevistas para problematizarmos, por meio do dispositivo das Formações Imaginárias, o modo de projeção de imagens que constituem o funcionamento discursivo, o qual se apresenta em sala de sala frente às imagens que cada participante produz sobre si, sobre o outro e sobre a temática em tela. No segundo momento, analisamos a maneira como se estabelece o jogo de endereçamento entre os envolvidos no jogo discursivo de sala de aula, com o intuito de perceber o possível modo como o surdo se constitui ou é constituído como aluno de Língua Portuguesa. A análise indicou que o jogo de endereçamento, em muitos casos, não se sustenta de modo suficiente para que o aluno surdo assumira sua posição discursiva de aluno e, diante disso, produza conhecimento em Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Inclusão. Surdez. Linguagem. Discurso. Educação.



## ABSTRACT

This dissertation discussed the process of inclusion of deaf students of a regular school by analyzing its possible effects for the teacher, the students and the interpreters. The research aimed at answering how a deaf student constitutes himself and is constituted in the Portuguese classroom. It was dealt with a hypothesis under which deaf students seemed to suffer from the discursive effects of subjective rarefaction, what did not allow them to have a relationship with knowledge and its production that could be considered appropriate. One of the consequences of such a relationship was that it was not possible to consider the deaf students included in the learning process. Theoretically, the research was founded in the concepts of the French Discourse Analysis as conceived by Michel Pêcheux, especially those ones related to the so called third stage of his work. Studies undertaken by Authier –Revuz on enunciation and specialized readings on deafness were also taken into account. Methodologically, classes were recorded and transcribed during a period of approximately four months. In addition, interviews and field notes were also used as tools to collect data. The analysis was divided into two different moments. In the first one, utterances were analyzed in order to discuss the way the projection of images, which constitutes the functioning of classroom discourse, influenced the relationship among the teacher, the deaf and the interpreters. By doing so, it was possible to realize the images each participant has from each other. In the second one, the way each participant addresses himself towards each other was emphasized. Such an analysis helped the researcher understand how the deaf constituted and were constituted as students in the classroom. Results have shown that the way participants address themselves in the classroom is not enough to make the deaf assume a discursive position as a student who could produce some kind of knowledge in the Portuguese Language classroom.

**Key-words:** Inclusion. Deafness. Language. Discourse. Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Roteiro das entrevistas aplicadas aos intérpretes .....	105
Quadro 2: Roteiro das entrevistas aplicadas aos alunos surdos.....	106
Quadro 3: Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores .....	108
Figura 1: Representação dos lexemas “porco” e “rinoceronte” em Libras.....	171



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 TEMATIZANDO A SURDEZ: PROBLEMATIZAÇÕES .....	27
2.1 Das relações entre linguagem e cognição dos surdos .....	28
2.2. Conceituando a surdez, os tipos de surdez e os graus de perda auditiva .....	41
2.3 Algumas considerações históricas sobre a educação dos surdos .....	45
2.4 Caminhos trilhados para educar os surdos .....	53
2.4.1 <i>Abordagem Oralista</i> .....	53
2.4.2 <i>A Comunicação Total</i> .....	54
2.4.3 <i>O Bilinguismo</i> .....	55
2.5 Nomeação: entre a univocidade e a equivocidade .....	57
3 ARCABOUÇO TEÓRICO .....	61
3.1 Incursões pelo Campo da Análise de Discurso .....	62
3.2 Enfocando a questão da Enunciação .....	77
3.3. As Heterogeneidades Enunciativas .....	82
3.3.1 <i>As Modalizações Autônimas</i> .....	86
3.3.2 <i>As não coincidências do dizer</i> .....	87
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	91
4.1 Circunstanciamento do espaço pesquisado .....	92
4.2 Um pouco de história sobre os participantes da pesquisa .....	95
4.2.1 <i>Os alunos surdos</i> .....	95
4.2.2 <i>Os professores</i> .....	97
4.2.3 <i>Dos intérpretes</i> .....	98
4.3 Composição dos instrumentos de coletas do material de pesquisa .....	100
4.4 Composição temática do material de análise .....	103
4.5 Seleção das sequências discursivas do corpus .....	111
4.6 Procedimentos de análise do corpus da pesquisa .....	113
5 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DISCURSIVO .....	117
5.1 Primeiro Tempo de Análise: As Entrevistas .....	118
5.1.1 <i>Enfocando as concepções de inclusão dos participantes da pesquisa</i> .....	118
5.1.2 <i>Libras: um (dês)caminho para o jogo de endereçamentos?</i> .....	131
5.1.3 – <i>O Surdo e a Língua Portuguesa: uma relação de (im)possibilidades</i> .....	142

5. 2 Segundo Tempo de Análise: As aulas .....	151
5.2.1 <i>O afrouxamento do laço social das instâncias intérpretes em relação às instâncias alunos surdos</i> .....	152
5.2.2 <i>O afrouxamento do laço social das instâncias professores em relação às instâncias alunos surdos</i> .....	160
5.2.3 – <i>Da relação (ou não) de aluno surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa</i> .....	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	177
REFERÊNCIAS .....	181

# 1 INTRODUÇÃO

A inquietação que nos motivou a produzir esta pesquisa emergiu de situações de sala de aula que vivenciamos a partir de nossa relação com alunos surdos na escola regular. A partir dessas experiências, notamos que *a questão da inclusão* parecia reclamar posturas e *investimentos subjetivos*<sup>1</sup> dos envolvidos nessa questão que mereciam ser fortemente tematizados, pois percebíamos que os alunos surdos estavam sofrendo, parece-nos, efeitos opostos aos que eram preconizados pelas propostas de inclusão.

Sendo assim, nosso interesse consiste em investigar os possíveis efeitos que os surdos sofrem, dado o modo como a escola encara o processo de inclusão. Mais notadamente, interessar-nos-á aqui analisar a maneira como dois surdos se constituem ou são constituídos na posição discursiva de aluno, levando em conta o jogo de endereçamentos entre professor, intérprete e surdo. Isso porque nosso foco de pesquisa diz respeito à (im)possibilidade de esses surdos se constituírem ou serem constituídos subjetivamente no espaço discursivo de sala de aula. Para isso, interessar-nos-á pensar na possibilidade de haver, nesse espaço, a manifestação de discurso como *acontecimento*<sup>2</sup>, pensado por nós nos termos de Pêcheux (1983), para que alguma diferença possa ser marcada (e sustentada), frente à questão da educação inclusiva.

Entretanto, as condições de sala de aula, no caso da educação inclusiva, parecem apontar para o acirramento de uma relação de hiância entre *o que se vive* e *o que se propõe* às questões da inclusão, normatizadas nas leis e nos documentos oficiais.

Desse modo, enquanto a proposta de inclusão prevê que [...] “todos os alunos têm o direito de aprender juntos independentes de suas condições físicas,

---

<sup>1</sup> Este termo será abordado no escopo do Capítulo 2 deste trabalho.

<sup>2</sup> O conceito de *acontecimento discursivo* teorizado por Pêcheux (1983) mostrar-se-á muito relevante para este trabalho. Por isso, no Capítulo 2 – Arcabouço Teórico, apresentaremos uma discussão mais elaborada sobre esse conceito, buscando estabelecer um contraponto com a perspectiva do que temos entendido por *não acontecimento*.

linguísticas ou outras” (SALAMANCA, 1994, p.6), na sala de aula deparamo-nos com condições pedagógicas e de infraestrutura, dentre outras, que parecem se configurar como insuficientes para que o processo de ensino e aprendizagem, em um contexto de educação inclusiva, se estabeleça.

Outro aspecto de hiância, que parece ser possível notar entre *o que se vive* na sala de aula e o que propõem as políticas de inclusão, se refere à questão dos profissionais que atuam na educação dos alunos surdos. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9394/96, inciso III, art. nº 59) orienta que o processo de educação inclusiva deverá contar com:

professores com especificidades adequadas em nível médio e superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.(BRASIL, 1996, p. 13)

Contudo, dada nossa experiência de sala de aula com alunos surdos, parece ser possível dizer que essa recomendação da LDB se configura ainda como um desafio para o processo de consolidação da educação inclusiva.

A esse respeito, percebemos que o desafio da inclusão parece ser deflagrado a partir da própria atuação e do engajamento de muitos profissionais, uma vez que ao encontrarem dificuldades para lidar com a diferença dos alunos surdos, esses profissionais acabam por acirrar o desafio que a questão da inclusão imporia a nós.

Sob o viés desses apontamentos, parece ser possível considerar que a escola não promoveria de modo mais contundente a relação do surdo com o conhecimento, neste caso específico com a aprendizagem de Língua Portuguesa, que fosse revertida a seu favor, uma vez que esse processo contaria com as mediações que lhes são necessárias, por exemplo, pela atuação do intérprete.

Isso exige considerar que o conhecimento que chega ao surdo passa pelo recorte do professor e, por sua vez, pelo do intérprete. Isto é, o professor produz um recorte dos conteúdos disciplinares para transmitir aos alunos (sejam eles surdos ou não), e o intérprete, no caso do surdo, promove a interpretação, via Libras, daquilo que disse o professor, produzindo, por sua vez, também um recorte.

Dessa forma, compreendemos que a relação do surdo, com o conhecimento oportunizado pela escola, parece se constituir por uma natureza acirradamente

*fragmentária*, de modo a dimensionar, em tese, de forma reduzida, diluída e simplificada, a relação do surdo com o conhecimento.

Neste ponto, cabe enfatizar que a nossa questão de pesquisa se embasou na seguinte temática, a saber: *a inclusão de surdos na escola regular - um estudo discursivo* – dado que a tensão produzida por nossas experiências com a educação de surdos, conforme já mencionamos aqui, provoca-nos a dissertar sobre esse tema de pesquisa.

Em vista disso, é possível enfatizar que a inclusão de surdos na escola regular se mostrou, para nós, como um tema inquietante, visto que se trata de um assunto complexo, contraditório e repleto de equívocos. Muitas vezes, percebemos que a inclusão tem se resumido apenas ao procedimento de matrícula, sem que a escola e os demais gestores assumam, de fato, as implicações da mesma.

Como já mencionamos anteriormente, notamos que, em nome de uma política de escola inclusiva, muitos alunos são inseridos na escola regular, sem que suas especificidades e necessidades concernentes à sua aprendizagem sejam levadas em consideração.

No caso específico dos surdos, há, na escola regular, o intérprete, cuja função seria a de mediar a interação entre professor e surdo no contexto de sala de aula. Entretanto, aventamos dizer que o intérprete não seria garantia de sucesso para o surdo, uma vez que, conforme discutiremos no capítulo teórico e mostraremos por meio das análises, essa questão dependerá do investimento subjetivo desse profissional que ancora a própria possibilidade de que o discurso se constitua como acontecimento, na educação do surdo. Sendo assim, na maioria dos casos, os surdos são matriculados nessas escolas sem que elas estejam preparadas, do ponto de vista de *recursos humanos e pedagógicos*, para oferecer um ensino de qualidade a esses alunos.

A partir dessas considerações, entendemos que este tema mereceu ser problematizado neste trabalho, porque nos interessará analisar justamente, as possíveis implicações que o surdo parece sofrer por conta de um processo dito de inclusão.

Dessa forma, a partir do momento em que os discursos da inclusão não se consubstanciam em discurso-prática, parece haver ali algumas decorrências para o caso específico do surdo, no contexto da educação dita inclusiva, a saber:

**a)** exclusão ao invés de inclusão, dada ali as próprias decorrências do *real do corpo*<sup>3</sup> do surdo, no caso, a surdez, associada por muitos com a questão de incapacidade;

**b)** estigmatização do surdo, no momento em que ele é tido como *incapacitado, diminuído*, dados os efeitos de discursos paternalistas;

**c)** recepção de conhecimento, acirradamente fragmentado, diluído, esfacelado, recortado.

Essas implicações acarretariam certos desafios de diversas ordens para a educação dos surdos na escola, regular, tais como: *subjeto*, pois todo e qualquer engajamento se sustentaria a partir de um *investimento subjetivo* mínimo, (no caso em tela isso se acentuaria); *pedagógico*, uma vez que seria necessário o investimento financeiro em recursos visuais para o auxílio do trabalho do professor e do intérprete em sala de aula, dentre outras medidas.

Com base nesses apontamentos propomo-nos, como objetivo, a problematizar, em termos discursivos, o processo de inclusão que se apresenta em uma escola regular e, com isso, analisar os possíveis efeitos que se constituíram para as instâncias: professor, intérprete e surdo, levando em conta a realidade com que isso acontece na escola em questão. De modo mais contundente, nosso foco de análise recaiu sobre as situações vivenciadas em sala de aula pelo surdo. De modo mais específico, pretendemos:

**a)** analisar as possíveis implicações discursivas que constituem a relação subjetiva entre professor, intérprete e surdo, levando em conta o modo como cada um concebe a própria questão da educação inclusiva;

---

<sup>3</sup> Real do corpo: Este termo será aqui pensado pela via da Psicanálise que, segundo Teixeira (2000), citada por Motta, para este campo de saber, o corpo é o corpo pulsional, isto é, regido pela libido e que trabalha em cima da satisfação. É um corpo marcado pelo significante, “que modela a vida e o ser do sujeito”. (MOTTA, 2004, p. 3). Cukiert e Prizskulnik (2002), citando Lacan, afirmam que o corpo pode ser pensado de três formas: pelo imaginário, pelo simbólico e pelo real. No imaginário, o corpo é visto como imagem, momento que Lacan define o estágio do espelho. No simbólico, o corpo é marcado pelo significante, ou seja, é o momento em que o corpo é reconhecido pelo outro que está presente em seu discurso. O corpo no real é quando ele é sinônimo de gozo. A parte que não foi simbolizada, não foi marcada pelo significante.

b) analisar, com base no que foi dito e no que foi visto, a natureza prática que os efeitos dos discursos de inclusão podem assumir no contexto da escola pesquisada; isto é, analisar a influência que esses discursos teriam (ou não) na realidade de sala de aula ali enfocada;

c) analisar, em termos discursivo, o modo como se configura o jogo de endereçamento entre *professor, intérprete e surdo*, dadas algumas situações pedagógicas de sala de aula por nós observadas.

Em vista disso, nossa pesquisa se orientou pelo seguinte questionamento: como o surdo se constitui ou é constituído aluno na sala de aula de Língua Portuguesa, em um contexto de sala de aula regular?

Para investigar o que nos inquietou, aventamos a hipótese de que os surdos concernidos pela escola regular pesquisada parecem sofrer efeitos discursivos de rarefação subjetiva, de modo a não ser promovida uma relação entre eles com o conhecimento em Língua Portuguesa. Em decorrência disso, pareceu-nos que essa rarefação subjetiva poderia inibir a subjetivação do surdo como aluno, contrariando o processo dito inclusivo.

Para tanto, fundamentar-nos-emos no campo teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa (ADF) de orientação *pecheutiana*, campo teórico que se consolidou na década de 60, a partir dos trabalhos propostos por Pêcheux, alguns deles em parceria com outros teóricos.

Neste trabalho, pautamo-nos na terceira época da Análise do Discurso, conforme estabeleceu o próprio Pêcheux (1983), de maneira a mobilizarmos alguns conceitos da ADF propostos e/ou ressignificados por ele nesta época. De forma mais específica, por meio da noção de discurso como acontecimento e estrutura, buscamos analisar, pelo viés discursivo, o modo como os professores e os intérpretes se endereçam aos surdos no jogo de endereçamentos de sala de aula. Mais: até que ponto os discursos de inclusão se configuraram como sendo da ordem de um acontecimento (ou não) para a situação vivida pelos surdos na escola regular.

Na terceira época de suas teorizações, Pêcheux (1983) produziu um movimento em direção à (des)construção e (re)formulação de sua teoria, na qual a questão do sujeito e do discurso passaram a ser abordados radicalmente sob a influência de sua leitura sobre a categoria *lacaniana* de Real. O sujeito se configura

ali como sujeito clivado, disperso; sujeito efeito de linguagem. E o discurso é concebido não só como estrutura, mas também como acontecimento, o qual é definido como “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1983, p. 17).

Dessa forma, este trabalho filia-se à terceira época dos estudos da ADF, visto que, em nossa pesquisa, trabalharemos teóricoanaliticamente com os conceitos de sujeito e discurso, tais quais foram preconizados por Pêcheux nessa época de sua teoria.

Para analisar a materialidade linguística constante do *corpus* desta pesquisa, ou seja, das transcrições das entrevistas e das aulas, fundamentar-nos-emos nos conceitos de Heterogeneidades Enunciativas, das modalizações autonímicas e das não coincidências do dizer, teorizadas por Authier-Revuz (1998,2004). São conceitos-chave para que possamos analisar as marcas do não um, expressas por meio de comentários, de explicações, de ressalvas, ou seja, da volta no discurso que o sujeito produz, na tentativa de voltar no fio do dizer para explicar o que foi dito antes, mostrando que o sujeito não é dono do seu dizer e não tem o controle do que diz.

Vale ressaltar que a teoria *pecheutiana* do discurso promoveu fortes contribuições para a consolidação de uma vertente da Análise de Discurso. Isso exige destacar que Pêcheux balizou um estudo sobre a linguagem que possibilitou ir além do imanentismo, trazendo para o campo epistemológico da ADF um estudo sustentado entre a Linguística (com as questões sobre a língua), o Marxismo (com aspectos acerca da história) e a teoria do discurso (com os domínios de constituição e formulação do sentido), atravessada pela teoria psicanalítica da subjetividade.

Buscaremos, em Pêcheux (1983), os procedimentos de análise dos fatos discursivos, observando como tais fatos se constituem no fio do dizer, na condição de efeito de sentido, dada a perspectiva de estrutura portadora de equívocos, que comporta furos, os quais, por sua vez, inscrevem-se como intradiscurso (fio do dizer).

Para compormos e desenvolvermos esta pesquisa estruturamos nosso trabalho a partir da elaboração de quatro capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo, produzimos uma discussão acerca da temática da *surdez* com o objetivo de apresentarmos alguns apontamentos constantes da literatura especializada, isto é, o que já se produziu acerca dessa temática. Com isso, pretendemos mostrar que, de acordo com a tendência de alguns estudos da literatura especializada, a questão da surdez jamais pode ser tomada como sendo um problema de cognição

No segundo capítulo, tratamos do arcabouço teórico selecionado para este trabalho, dado nossa inscrição no campo do discurso. Para tanto, discorreremos sobre os seguintes termos: *discurso*, *interdiscurso*, *intradiscurso*, *memória discursiva* e *formação imaginária*. Reportar-nos-emos também a alguns conceitos da teoria da enunciação postulada por Auhier-Revuz (1998,2004) que também embasarão nossa pesquisa: as heterogeneidades enunciativas, as modalizações autonímicas e as não coincidências do dizer .

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia que compusemos para a coleta, para a estruturação e para a análise do material coletado para a nossa pesquisa. Isto é, neste capítulo, privilegiaremos o circunstanciamento do espaço pesquisado, a caracterização dos participantes da pesquisa, a composição dos instrumentos de coleta do material de pesquisa, a composição temática do material de análise, a seleção das sequências discursivas do *corpus* e, por fim, os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

No quarto capítulo, constituímos as análises das transcrições das entrevistas e das transcrições das aulas. Das transcrições das entrevistas, teremos como propósito analisar alguns aspectos discursivos que apontaram para a produção de um jogo imagético entre professor, intérprete e surdo, dado o contexto de educação inclusiva na escola regular em que estão inseridos.

Das transcrições das aulas, teremos como objetivo investigar o modo como se estabelece o jogo de endereçamentos entre os envolvidos ali, para, com isso, mostrarmos e analisarmos as (im)possibilidades de haver constituição do surdo na posição discursiva de aluno na sala de aula de Língua Portuguesa,

Por fim, em forma de Considerações Finais, concluímos este trabalho com a tessitura de alguns apontamentos voltados para a própria proposta de pesquisa (o

desenho de pesquisa), bem como para a implicação política que a temática em questão faz evidenciar.

## 2 TEMATIZANDO A SURDEZ: PROBLEMATIZAÇÕES

Neste capítulo, vamos nos ocupar de uma incursão pela literatura especializada sobre a temática da *surdez*, contemplando estudos que se filiaram a uma abordagem cognitiva dessa temática, mais precisamente àqueles voltados para a questão *neurolinguística, psicolinguística e sóciointeracionista* da surdez. Optamos por tais áreas pelo fato de entendermos que, a partir delas, ser-nos-á possível um contato teórico com algumas perspectivas que discutiram a questão do funcionamento da cognição dos surdos. Isso porque a GC o nosso propósito, via esses estudos, será discutir e fundamentar a ideia de que a cognição, até então atribuída a um caso típico de surdez, não pode ser confundida jamais com um caso específico de retardamento cognitivo ou – nos termos de literatura especializada – de uma “deficiência cognitiva ou linguística” (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Com isso, nosso interesse será, por um lado, produzir um circunstanciamento, em linhas gerais, acerca da temática em questão e, por outro, recolocá-la brevemente em outros termos. No caso desta pesquisa, a natureza desse movimento de retorno sobre a literatura especializada se orientará mais pela pretensão de pensarmos no que já se produziu sobre a surdez, em termos de constituição de sentidos, isto é, em relação à consistência de certos sentidos que a ela se atribuiu via nomeações, por exemplo, que pela perspectiva de uma filiação teórica.

Sendo assim, da parte do primeiro lado, reportar-nos-emos aos trabalhos de Fernandes (1990), Fernandes e Correia (2008), de Skliar (1998,2005), de Moura (2000), de Goldfeld (2002) e de Santana (2007), para construir nosso percurso teórico, contemplando aí alguns apontamentos sobre o *conceito, os tipos de surdez e graus da perda auditiva, a relação entre linguagem e surdez, a questão histórica da surdez e das tendências educacionais de ensino da surdez*. Do segundo lado, valer-nos-emos do viés conceitual de Milner (1983), com o intuito de problematizarmos alguns aspectos da temática em tela a partir daquilo que esse autor dimensionou pela máxima de que toda nomeação é fruto do entrelaçamento das seguintes suposições Real, Simbólico e Imaginário (RSI).

A partir da discussão de Milner (1983), ser-nos-á relevante pensar, no âmbito deste trabalho, que todo “ato de nomear” é fruto de um “ato humano”. Isso pode abrir espaço para o entendimento de que, via produções discursivas, realidades são constituídas, sendo bancadas e até mesmo experienciadas pelos envolvidos no ato da nomeação. E, no caso da questão da surdez, isso não parece ser diferente.

## 2.1 Das relações entre linguagem e cognição dos surdos

Nesta seção, ocupar-nos-emos de uma reflexão sobre algumas relações que se estabeleceram entre *linguagem* e *cognição*, partindo do princípio de que há autores que as consideram independentes (PIAGET, 1999) e outros que afirmam que ambos são processos inter-relacionados (VYGOTSKY, 2000). Cabe ressaltar que no âmbito desta subseção, o termo linguagem possui o estatuto de qualquer manifestação de língua. Ressaltamos ainda que este capítulo tem o caráter informacional e não o objetivo de discutir teorias com fins de filiação teórica.

Antes, porém, de construirmos nossa discussão acerca das relações existentes entre linguagem e cognição, consideramos pertinente discorrermos sobre alguns aspectos que julgamos relevantes para o estudo da cognição, a saber: conceito, área de estudo que privilegia essa abordagem e as principais tendências de estudos sobre cognição.

Conforme define o Dicionário de Psicologia, de Friederich Dorsch (1985), o verbete *cognição* recebeu o seguinte exame conceitual:

cognición<sup>4</sup> (ingl. Cognition): Término común para designar todos los procesos o estructuras que se relacionan con La conciencia y El conocimiento, como La percepción, El recuerdo (reconocimiento), La penamiento, y también La conjetura, La expectación, El plan. La inexactitud de este concepto parece permitir su utilización como – constructo hipotético incluso por neobehavioristas que por razones metodológicas consideran inutilizables los conceptos diferenciadores de cognición. Habría que

---

<sup>4</sup> Cognição: termo comum para designar todos os processos e estruturas que se relacionam com a consciência e o conhecimento como a percepção, a memória (o reconhecimento), a representação, o conceito, o pensamento, e também a conjuntura, a expectativa o plano. A inexactidão deste conceito parece permitir sua utilização como – como construto hipotético incluso pelos *neobehavioristas* que, por razões metodológicas, consideram inutilizáveis os conceitos diferenciadores de cognição. Havia que distinguir a cognição como processo cognoscível da cognição como produto deste processo. (Tradução nossa)

distinguir La cognición como proceso cognoscitivo, de La cognición como producto de este proceso.<sup>5</sup>

A partir deste conceito, compreendemos a cognição como ato ou efeito de conhecer, como a capacidade do ser humano de adquirir conhecimento, visto que se trata da maneira como o nosso cérebro adquire, processa, interpreta, memoriza, assimila e projeta a informação recebida. Compreendemos ainda que, pela falta de um conceito exato da cognição, era preciso diferenciar o processo cognoscível, isto é, a faculdade da cognição do resultado desse processo, ou seja, do conhecimento, da razão.

Nessa perspectiva, a área de conhecimento que se dedica ao estudo da *cognição* é a *psicologia cognitiva*, uma ciência que se desenvolveu a partir dos anos 1950, sendo que um dos principais representantes dessa área de estudo é Piaget, um psicólogo que revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo.

E as principais tendências de estudo sobre a cognição, ancoradas no campo da psicologia cognitiva, abordam os processos, dimensionando as seguintes instâncias: a da percepção, a da memória, a da representação de conhecimento, a da linguagem e a do pensamento. Ressaltamos que, para este trabalho, faremos alusão aos processos referentes à linguagem e ao pensamento, visto que nosso propósito, aqui, é de investigar as possíveis relações existentes entre linguagem e cognição.

Nessa esteira, para investigar o modo como se dá tal relação, julgamos pertinente nos ocuparmos de estudos que contemplem o binômio linguagem e cognição, a partir das concepções de Piaget (1999) e Vygotsky (2000), pois tais autores trouxeram contribuições valiosíssimas para esta área de estudo. Tais contribuições se deram a partir do confronto que se deu entre esses autores, pois eles possuem vários pontos de discordância em suas teorias que separam seus pensamentos em abordagens divergentes. Entretanto, há momentos de concordância entre eles. Vejam o que Argento (2011, p. 5) nos diz a esse respeito:

Ambos autores fazem parte das correntes interacionista (através de dialética externas de adaptação entre o organismo psicológico do indivíduo e seu mundo circundante ou contexto) e construtivista (dialéticas internas de

organização entre as partes do organismo psicológico, como explicação da mudança adaptativa).

O termo socioconstrutivismo (ou como preferem alguns especialistas, sociointeracionismo) é usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o construtivismo Jean Piaget. Ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual. Ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir de relações recíprocas do homem com o meio. Para Piaget, as crianças individuais constroem conhecimento através de suas próprias ações: entender é inventar. Para Vygotsky, é a compreensão através do contraste social e origem.

Nesse sentido, entendemos que, embora façam parte da mesma corrente teórica, há divergências teóricas entre os autores. Apesar de ambos sustentarem que a inteligência seja construída a partir das relações com o meio, o termo sociointeracionismo diferencia as duas teorias, visto que segundo teorizações de Vygotsky, Piaget não deu a devida valorização à situação do homem com o meio social.

Nessa esteira, passaremos a descrever as contribuições dos autores mencionados para que possamos compreender melhor as relações entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo estabelecido por eles.

Iniciamos, pois, com Piaget, psicólogo Suíço, nascido em Neuchâtel no dia 09 de agosto de 1896. Dentre as várias áreas de formação do referido autor está a psicologia, área de conhecimento à qual se dedicou no período de 1929 a 1954.

Piaget revolucionou as concepções de desenvolvimento cognitivo, assinalando que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não se processa de modo contínuo, mas que se desenvolve a partir de estágios definidos pelo autor como: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório concreto e Operatório formal. Segundo o autor, esses estágios denotam que o desenvolvimento cognitivo começa no momento do nascimento e evolui acompanhando o crescimento orgânico e a maturidade dos órgãos, sendo que esses estágios acontecem em épocas distintas na vida da criança.

A partir desses estágios, Piaget (1999 *apud* WESCHLER, 2009, p. 59) transformou a teoria do desenvolvimento cognitivo afirmando que o desenvolvimento da inteligência da criança é caracterizado por períodos que “mostrariam que tipo de estrutura a criança estaria usando na sua relação com o mundo”. Desse modo, o conhecimento é adquirido a partir do momento em que as estruturas do sujeito vão se construindo.

Segundo essa teoria, o estatuto de linguagem não é essencial para o desenvolvimento do pensamento. Ao contrário, é o pensamento que possibilita a aquisição da linguagem. Além disso, o pensamento precede a linguagem.

Nas concepções de Piaget, a linguagem é apenas uma das formas de expressão e, desse modo, ela não interfere no desenvolvimento cognitivo da criança, o que significa que a linguagem não é requisito para que a criança se desenvolva cognitivamente. Portanto, para Piaget, linguagem e cognição são processos independentes.

Com pensamentos e abordagens divergentes, Vygotsky, psicólogo sociointeracionista, nasceu em 09 de novembro de 1896, na Rússia. Viveu na mesma época que Piaget, mas não chegaram a se encontrar devido a vários fatores políticos. Segundo Argento (2011), Vygotsky elaborou uma teoria do desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Desse modo, a nosso ver, a base da teoria *vygotskiana* é a de que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico. Ainda segundo essa teoria, viver em sociedade é imprescindível para que o homem passe de “ser biológico” para “ser humano”. É na relação com o outro que o conhecimento é construído, isto é, é pela interação do sujeito com o meio que o conhecimento é mediado, justificando o termo, sóciointeracionismo.

Nesse sentido, a linguagem para essa teoria ganha um estatuto diferente do estatuto de linguagem na teoria de Piaget. Vejamos o que Argento (2011, p. 3) diz a esse respeito:

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedade e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. Por isso, a linguagem é duplamente importante para Vygotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ele tem relação direta com o desenvolvimento psicológico.

Na esteira de Argento, compreendemos que a linguagem possui estatuto diferenciado para as duas abordagens, visto que, para Piaget, ela não possui papel relevante para a cognição, sendo apenas uma forma de comunicação. Já para Vygotsky, cabe à linguagem, por suas propriedades formais discursivas, esse papel

duplamente mediado que põe em relação o homem e sua história, a cognição e seu exterior discursivo.

Desse modo, na perspectiva de Vygotsky, a linguagem vai além da comunicação: ela é relevante para que o indivíduo adquira conhecimento, ou seja, para que o indivíduo se desenvolva cognitivamente. Além disso, para Vygotsky, a linguagem e a cognição são processos que se inter-relacionam, pois, para que o indivíduo adquira conhecimento, é necessário que ele se relacione com o outro, e esse relacionamento é mediado via linguagem.

Neste ponto de nosso trabalho, passaremos a apresentar nossa leitura sobre a literatura especializada acerca da temática da surdez.

Em apelo à organização do trabalho, versaremos primeiro sobre as contribuições de Santana (2007), cujo trabalho é fruto de um diálogo conceitual com as questões neurolinguísticas e psicolinguísticas, que ganham ali um redimensionamento a partir da questão da surdez.

Segundo os apontamentos de Fernandes (1990, 2008), os quais marcam dois períodos distintos de elaboração dessa autora e que aqui, podem nos servir para mostrar a mudança de nomeação de “deficiente auditivo” para “crianças surdas”. Compreendendo aí os aspectos históricos que, certamente, implicaram uma e outra nomeação. E por último, em relação às contribuições de Goldfeld (2002), tendo em vista o seu interesse na abordagem sociointeracionista acerca da questão da surdez.

A partir do binômio surdez-linguagem, a pesquisadora Santana (2007) promoveu uma discussão acerca da cognição e linguagem, levando em consideração as diversas interpretações sobre o tema da surdez, assim como as implicações e as diversas concepções acerca do surdo como “sujeito da linguagem” (SANTANA, 2007, p. 234). Para tanto, a autora defende que as condições neurolinguísticas da surdez dependem de processos neurolinguísticos dos seus usos efetivos e de suas interações sociais e subjetivas.

Nesse sentido, a autora afirma que:

ao levar em conta a neurolinguística enunciativo-discursiva para a composição deste trabalho consideram-se relevantes as relações entre cérebro, linguagem e cultura, (...) e as situações sócio e psicolinguísticas (SANTANA, 2007, p. 15)

A esse respeito, a autora afirma que “a discussão sobre o cérebro, a cognição e a linguagem na surdez não pode se basear em um cérebro universal homogêneo, a-histórico” (SANTANA, 2007, p. 16).

A nosso ver, a autora compreende que as mudanças nas interações e na linguagem provocam mudanças cognitivas, visto que há uma relação intrínseca entre linguagem e cognição, assim como a relevância da aquisição e uso da linguagem para vislumbrar nossa capacidade de interpretar e agir no mundo.

Dessa forma, entendemos que Santana discute reflexivamente sobre o tema da surdez, estabelecendo relações entre linguagem e cognição, assim como as implicações neurolinguísticas ali presentes.

A neurolinguística é considerada um dos campos mais recentes da Linguística, e possui como área de investigação o estudo das relações entre linguagem, cérebro e cognição. Conforme afirmações da própria autora, os estudos sobre o tema da surdez na área da neurolinguística ainda estão em fase inicial e, portanto, pretende, a partir dessa discussão, propor um estudo acerca das relações entre linguagem, cognição e cérebro, assim como do que decorre delas.

Para tanto, Santana procura problematizar vários aspectos relacionados à linguagem, como as dificuldades de interações ocorridas pela dificuldade de aquisição da linguagem. Problematiza a ausência de linguagem como mediadora dos processos cognitivos dos surdos, ou seja, a ausência de linguagem como produtora de obstáculos para que a criança se relacione com o mundo.

A autora problematiza também os mitos e questões relacionadas com o campo da neuropsicologia e da teorização linguística, levando em conta as hipóteses sócio e psicolinguísticas. Ela apresenta discussões sobre as concepções de surdez como deficiência ou diferença, sobre as questões de identidade e cultura surda, assim como a língua dos surdos e as abordagens de ensino, objetivando, nesse momento da discussão, através de um estudo neurolinguístico, afirmar algumas posições de outros estudiosos e desmitificar outras.

A respeito das relações entre linguagem e cognição, Santana (2007) recorreu ao arcabouço teórico de Piaget a Vygotsky. Do primeiro, a autora se serviu da perspectiva da linguagem e cognição como processos independentes e que,

portanto, possuem origens distintas. Para essa teoria, a linguagem possui uma relação parcial com a cognição.

Santana (2007) afirma que Piaget reconhece que a linguagem, apesar de não estar diretamente relacionada com a inteligência, aumenta os poderes do pensamento. A esse respeito, a autora destaca a concepção de Piaget (1990), afirmando que:

A linguagem das crianças não reflete o conhecimento que elas têm do real e, portanto, pode haver uma defasagem entre o saber e a comunicação. Ou seja, a falta de facilidade com a linguagem não pode ser automaticamente considerada um déficit no conhecimento, embora isso possa vir acompanhado por um déficit de linguagem. A linguagem verbalizada é apenas uma das formas de comunicação do pensamento (SANTANA, 2007, p. 206).

Desse modo, compreendemos que Piaget não reconhece a linguagem como desencadeadora de conhecimento, uma vez que, segundo ele, a criança expressa via linguagem o conhecimento que possui de modo parcial.

Nesse sentido, coadunamos o viés proposto por Piaget (1999 *apud* SANTANA, 2007, p.206) quando este destaca que “a falta de facilidade com a linguagem não pode ser automaticamente considerada um déficit no conhecimento”, pois compreendemos que aí há um déficit de linguagem e não de conhecimento ou de cognição, pois, a nosso ver, o surdo não possui problemas cognitivos, mas sim problemas com a linguagem, conforme afirma Santana na introdução da discussão da temática da surdez:

O diagnóstico da surdez traz junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao “ser surdo”: impossibilidade de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego, etc.(SANTANA, 2007, p. 13).

A partir das considerações de Santana (2007), compreendemos que ela deixa entrever que tais discursos são apenas pré-construídos, mitos, suposições negativas sobre o surdo que, a nosso ver, deveriam ser desmistificadas, pois os surdos não possuem problemas cognitivos. Pior que isso, são suposições que têm perdurado ao longo da história da surdez, sobre uma equivocada incompetência, que resulta na exclusão do surdo. Sendo assim, entendemos que o surdo já é nomeado como incapaz, como derrotado, e nenhuma posição é deslocada no sentido de mudar essa situação, uma vez que essas suposições não condizem com a realidade. Além

disso, a nosso ver, possuir dificuldades de expressar o pensamento via linguagem não significa falta de inteligência ou impossibilidade de aprender.

Por outro lado, discordamos de Piaget na questão da relevância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, pois coadunamos a ideia de Vygotsky de que a linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Isso porque neste capítulo, vimos mostrando que o surdo não possui déficit cognitivo, mas sim de linguagem. Desse modo, é necessário corrigir os déficits de linguagem o quanto antes para não prejudicar o desenvolvimento cognitivo do surdo.

Conforme a perspectiva teórica da abordagem *piagetiana*, “a linguagem é necessária apenas para um pensamento mais abstrato [...] pois para o autor a linguagem tem basicamente duas funções: comunicar o pensamento e representar o mundo” (SANTANA, 2007, p. 207). Portanto, nessa perspectiva, o papel da linguagem para essa teoria é o de instrumento de comunicação, sendo necessária apenas para expressar algo mais abstrato, de modo a não modificar o desenvolvimento cognitivo.

De Vygotsky (2000) ela tomou por base a relação entre linguagem e cognição como processos inter-relacionados, uma vez que o autor concebe a linguagem como mediadora e constitutiva dos processos cognitivos.

Em relação ao estatuto de linguagem, Santana (2007) reportou aos dois teóricos com o intuito de investigar o modo como cada um teorizava sobre a linguagem. E conforme já mencionamos, para Vygotsky, ela possui papel essencial no desenvolvimento da cognição, enquanto para Piaget, ela é apenas uma das formas de comunicação não representando relevância no desenvolvimento cognitivo.

Conforme as teorizações de Santana (2007), podemos compreender que a referida autora procurou vislumbrar que os estudos neurolinguísticos da surdez são indispensáveis para o estudo das múltiplas facetas da linguagem como mediadora e constitutiva dos processos e seu estatuto social.

A partir das relações entre linguagem e cognição, notamos que Santana (2007) concebe a linguagem tal qual é abordada por Vygotsky, ou seja, ela possui papel relevante na cognição. Vejamos as afirmações da própria autora:

Os processos cognitivos na ausência de uma língua que possa dar interpretabilidade ao mundo acabam por ter um trabalho, podemos dizer limitado. (...)A ausência da linguagem confere ao surdo dificuldades interacionais, dado o papel organizador da linguagem ante outros processos cognitivos (SANTANA, 2007, p.218).

Sendo assim, destacamos que a autora em questão proclama a relevância da linguagem nos processos cognitivos, discorrendo sobre as consequências da ausência da linguagem.

Na esteira de Santana (2007), Fernandes (1990, 2008) concebe a linguagem sob pontos de vistas distintos. Essa distinção se dá devido às épocas distintas de suas teorizações, as quais discorreremos a seguir. Iniciamos, pois, com as teorizações de Fernandes acerca da surdez na década de 1990.

Nesse primeiro momento de suas teorizações, Fernandes discute os problemas Linguísticos e Cognitivos dos surdos. Nesta época, a autora, influenciada pelo momento histórico que perpassava a questão da surdez, a concebe como deficiência grave, de modo que essa deficiência pudesse interferir no comportamento do homem podendo afetar suas faculdades mentais.

Segundo as teorizações de Fernandes (1990, p.38), apesar de a surdez ser uma deficiência não visível fisicamente, ela traz consigo muitas consequências quanto ao desenvolvimento do surdo. Sendo assim, compreendemos que a maneira como a questão da surdez é abordada por essa autora implica consideravelmente a alusão a outros problemas tais como: linguísticos, cognitivos e sociais. Isso porque ao surdo:

falta-lhe, sobretudo a facilidade de aquisição da linguagem, a fim de que possa se servir dela desde a mais tenra idade para participar, efetivamente do ambiente, expressar com facilidade suas necessidades básicas e utilizá-la como instrumento de vital importância para seu desenvolvimento mental, emocional e de interação” (KRECH ; CRUTCHFIELD, 1963, *apud* FERNANDES, 1990, p. 38)

Para essa autora, a linguagem é essencial para o desenvolvimento do surdo, funcionando como instrumento de comunicação e interação, enquanto a falta de linguagem é vista como um problema linguístico e cognitivo. Nesse sentido, esta obra se dedica ao estudo das deficiências dos surdos e dos problemas causados a partir delas.

De um modo geral, Fernandes (1990, p.147) atribui à linguagem o papel de extrema relevância para o desenvolvimento do surdo, apresentando-a como elemento fundamental aos processos que visam sua “recuperação e reabilitação”.

Sendo assim, havendo dificuldades na aquisição da linguagem ou até mesmo a ausência desta, a autora afirma que há interferências no desenvolvimento cognitivo do surdo.

Para fundamentar sua teoria, a autora recorre ao arcabouço teórico de vários autores, dentre os quais destacamos: Vygotsky (1934) e Lúria (1978).

De Vygotsky, a autora ressalta a relevância que esse autor atribui ao papel da linguagem na formação dos processos mentais, destacando-o como pioneiro a teorizar sobre a relevância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo.

Segundo as teorizações de Fernandes (1990, p. 12), Lúria e Yudovich (1978) também colocaram a linguagem em lugar de destaque, apresentando-a como fator fundamental de formação da consciência, provocando, assim, mudanças na atividade consciente do homem. No entanto, os referidos autores afirmam que:

O surdo que não se comunica verbalmente é incapaz de abstrair a qualidade ou a ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior com ajuda de sinais abstratos proporcionados pela linguagem (LÚRIA ; YUDOVICH, 1978, p. 43, *apud* FERNANDES, 1990, p.12).

Cabe aqui ressaltar que, nesse momento, o oralismo ainda tinha forte impacto na educação dos surdos e, talvez por isso, os autores tenham tal concepção, ou seja, atribuem apenas à linguagem oral a capacidade de possibilitar ao surdo a formação de conceitos abstratos.

Nessa perspectiva, compreendemos que Lúria e Yudovich (1978) parecem atestar que os surdos que não se comunicam verbalmente possuem desenvolvimento cognitivo inferior ao desenvolvimento daqueles que se comunicam verbalmente, em relação às suas funções mentais. Isto é, devido a uma “ineficiência da linguagem” os surdos seriam menos capazes que os não-surdos.

Portanto, compreendemos que, nessa fase de suas teorizações, devido à concepção de surdez vigente na educação dos surdos, Fernandes (1990) concebe a surdez como patologia, e a relação entre linguagem e cognição estabelecida pela referida autora é a de que os problemas cognitivos do surdo se dão em função da ausência de linguagem verbal. Em outras palavras, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal apresentam-se como fatores essenciais ao desenvolvimento cognitivo do surdo.

Isso posto, passaremos a discorrer a respeito da segunda época da teorização de Fernandes (2008), na qual percebemos que a surdez ganha uma nova concepção em suas teorizações.

Nesse momento, o surdo é percebido como um ser “diferente” e não mais como “deficiente”. Desse modo, a abordagem de ensino utilizada da educação dos surdos agora é a bilíngue.

Nessa perspectiva, compreendemos que, em 2008, o conceito de surdez evoluiu sua concepção e Fernandes, nesse momento, parece abandonar a concepção de surdez como deficiência, ao tratar a questão da evolução de conceitos, para vislumbrar a surdez sob outra perspectiva.

Para tal, a autora conta com a parceria de Correia (2008), especialista em semiótica *pierciana*, para elaborar o primeiro capítulo do livro organizado pela própria autora. Sob o título de “Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem”, Fernandes e Correia (2008) se apoiam no arcabouço teórico de Pierce (1972) e Vygotsky (1989, 1989a) para apresentarem uma discussão sobre a aquisição de conceitos e a importância dos instrumentais linguísticos que servem como referenciais do mundo e das representações e da comunicação. Os autores se valem ainda da colaboração de Oliveira (1993) para tratar sobre a questão da *mediação*, conceito fundamental da teoria de Vygotsky sobre a linguagem e cognição.

Em relação à evolução dos signos, Vygotsky (1989, p. 14, *apud* FERNANDES, 2008, p. 9) afirma que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.

Entendemos que Vygotsky, nesta citação, discorre sobre a importância do significado e, além disso, que esse significado refere-se a um fenômeno do pensamento ou da palavra. Compreendemos, na esteira desse autor, que a palavra só tem sentido a partir do significado que damos a ela, por isso ele diz que “o significado é um critério da palavra”. Nesse sentido, entendemos que o significado é passível de se modificar no decorrer do desenvolvimento cognitivo.

A partir da citação de Vygotsky (1984), compreendemos que Fernandes (2008) coaduna a relevância do significado para a palavra e ainda: que este significado pode ser outro.

Nesse sentido, Fernandes (2008) impulsionada pelo conceito de maturação cognitiva de Vygotsky(1989) vem afirmar que:

O significado do signo, para evoluir, depende da maturação cognitiva do indivíduo, como um vetor impulsionador, através do qual ocorrem inferências de novas referências subjetivas qualitativamente superiores, oriundas de estágios cognitivos superiores (FERNANDES, 2008, p. 17).

Acreditamos que, nesse momento de suas teorizações, Fernandes, influenciada pelos conceitos de evolução do signo e do processo de maturação *vygotskiano*, utiliza-se do conceito de evolução do signo para vislumbrar a evolução pela qual passou sua concepção de surdez, reconhecendo que essa evolução se deve ao processo de sua maturação cognitiva. “E essa evolução leva o indivíduo a “internalizar” e “mediar” a experiência que o cerca”, (FERNANDES, 2008, p. 15) já que os signos ilustram essa capacidade de gerar conhecimento a partir desse processo evolutivo.

A partir disso, Fernandes (2008) se vale das concepções de Oliveira (1993, p. 59) para apontar a relevância do conceito de mediação no pensamento de Vygotsky:

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

A esse respeito, compreendemos que, para Oliveira (1993), a mediação é um conceito-chave na concepção de Vygotsky em relação à linguagem e cognição, pois, para se desenvolver cognitivamente, o homem possui acesso mediado pela linguagem, ele não possui acesso direto ao objeto do conhecimento. Desse modo, o conceito de mediação é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo.

Concluindo, nessa fase de suas teorizações, Fernandes (2008) vislumbra que as relações entre linguagem e cognição se dão por meio da significação e da mediação, isto é, é por meio da mediação da linguagem que o indivíduo tem acesso ao conhecimento. O conhecimento, por sua vez, se dá via a significação.

Isso posto, passaremos às considerações de Goldfeld (2002) acerca da temática da surdez. A partir de um diálogo com a psicologia sociointeracionista,

Goldfeld (2002) elenca uma discussão sobre a temática da surdez e se propõe a investigar os problemas dos surdos e apontar possíveis soluções.

Para tal, a autora inicia seu percurso teórico definindo alguns conceitos-chave para tratar a temática da surdez: linguagem, língua e fala, signo e surdez, embora este último, apesar de ser uma proposta da autora, acaba não sendo definido. Em seguida, a autora discorre brevemente sobre a educação dos surdos, traz suas contribuições acerca do sociointeracionismo e surdez, e faz uma análise crítica das abordagens de ensino utilizadas na educação dos surdos.

Cabe destacar que, para esta seção, discorreremos apenas sobre a questão do sociointeracionismo e a surdez, visto que os demais temas serão tratados conforme suas relevâncias para este trabalho em seções posteriores.

Para realizar esse estudo, Goldfeld (2002) recorre ao arcabouço teórico de Vygotsky (1989) psicólogo sociointeracionista já mencionado, o qual teve papel fundamental nos estudos da linguagem conforme já discutido.

Desse modo, a percepção de linguagem elencada por essa corrente teórica vai além da linguagem como instrumento de comunicação. Aqui, a linguagem representa papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ainda conforme essa vertente teórica, cabe ressaltar que, em oposição ao mentalismo, o desenvolvimento cognitivo depende do modo de exposição da criança à cultura e ao meio social. Isto é, o desenvolvimento se dá a partir das relações estabelecidas com o outro e com a cultura a que o surdo está inserido.

Em relação à aquisição de linguagem e aos problemas cognitivos dos surdos, Goldfeld afirma que:

Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p. 56).

Compreendemos com Goldfeld que, como minoria linguística, a criança surda não é exposta ao meio social que lhe possibilite a aquisição da língua “natural” dos surdos: a Libras. Desse modo, devido à dificuldade ao acesso a uma língua que seja oferecida de modo natural, a tendência da criança surda é de ter um tipo de pensamento mais concreto, já que, segundo Goldfeld (2002, p. 57), “é pelo diálogo e

aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos mais abstratos”.

Dessa forma, passaremos a discorrer a seguir sobre o conceito de surdez, os tipos de surdez e os graus de perda auditiva.

## **2.2. Conceituando a surdez, os tipos de surdez e os graus de perda auditiva**

Ao focar a temática da surdez, Fernandes (1990) privilegiou os aspectos linguísticos e cognitivos para fundamentar o papel relevante que a linguagem pode exercer no desenvolvimento de possíveis habilidades do surdo, assim como as consequências que a ausência da linguagem pode acarretar ao surdo.

Podemos perceber, ao aludir sobre essa temática, que conceituá-la não é uma tarefa fácil, visto que ela é constituída por várias representações, as quais sofreram mudanças e se modificaram no transcurso na história. Entre elas estão as transformações de concepções sobre o sujeito surdo, aludido como deficiente e, atualmente, como diferente, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, etc. Desse modo, a concepção de surdez está vinculada à representação que se tem de tal temática.

Por muito tempo, a surdez foi concebida a partir do modelo clínico, ou seja, foi vista como deficiência e, portanto, necessitando de medicalização, de tratamento, visando à normalidade do surdo. Para esse tipo de concepção, a surdez é definida a partir do déficit auditivo e da classificação do grau de surdez em leve, moderado e profundo.

Atualmente, o conceito de surdez é visto a partir da concepção sócioantropológica, já que, a partir dessa concepção, a surdez é vista como “uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo” (QUADROS, 2003, p. 8).

A esse respeito, compreendemos que Fernandes (1990, p. 14), dada a época de sua pesquisa, ao conceber “a surdez como um tipo de deficiência grave”, de

modo a interferir no comportamento do homem e afetar suas faculdades cognitivas, ainda possuía a concepção de surdez vinculada ao modelo clínico-terapêutico. Isto é, a concepção de surdez ali ainda estava vinculada à representação da surdez como deficiência, considerada uma patologia que precisava ser tratada. Desse modo, a surdez era vista como um problema para o surdo, portanto o surdo precisava ser reabilitado para uma possível aproximação da normalidade.

Conforme vimos discutindo em nosso trabalho, as concepções sobre o surdo e a surdez sofreram mudanças no decorrer da história da educação desse indivíduo. Nesse sentido, a concepção de surdez vinculada a essa temática atualmente não é mais a de deficiente, dado o reconhecimento da língua de sinais como sendo a primeira língua dos surdos e da emergência de uma abordagem de ensino que viesse ao encontro das necessidades dos surdos: o bilinguismo.

A partir do bilinguismo, os surdos parecem ser vistos como indivíduos diferentes, já que, para esta abordagem de ensino, os surdos são indivíduos que possuem especificidades singulares e especificidades que os caracterizam como indivíduos diferentes. O conceito de diferença ao qual nos referimos é aquele teorizado por Skliar (2005), pois o referido autor a concebe não como um espaço retórico, mas como uma diferença que possui significação política de modo a ser construída histórica e socialmente.

A surdez, segundo Skliar (2005) é uma diferença na medida em que é efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.

Sendo assim, entendemos que o autor compreende a surdez a partir do seu reconhecimento linguístico e cultural, de modo que o surdo não deva ser visto a partir de sua condição biológica, mas a partir de sua condição humana. Logo, o surdo é diferente porque possui outra língua e outra cultura, e não pelo fato de não ouvir.

Isso posto, teceremos agora algumas discussões no que diz respeito aos graus da perda auditiva e aos tipos de surdez. Ressaltamos que tal discussão está embasada mais no caráter de informar e situar o aspecto biológico da surdez, do que classificar tais aspectos como fatores determinantes para que o surdo se constitua sujeito no espaço de sala de aula. Mesmo porque, alguns autores

acreditam que o grau da perda auditiva não deve ser considerado uma variável interveniente nas possibilidades de sucesso escolar dos surdos.

A esse respeito, Botelho (2005, p. 13) ressaltou que “quando se concebe a surdez como uma experiência visual, a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante dos resultados”. Nesse sentido, a nosso ver, a autora não considera a relevância dos graus da perda auditiva na construção da linguagem do surdo, visto que há surdos com perdas auditivas leves que possuem as mesmas dificuldades que os surdos com perdas auditivas profundas.

Sendo assim, para a referida autora, o grau da perda auditiva não deve ser considerado um aspecto relevante na educação dos surdos e as pessoas que dão relevância aos graus da perda auditiva são adeptos aos modelos clínicos para os surdos.

Ressaltamos, portanto, que não temos o propósito neste trabalho de discutir a relevância ou não dos graus da perda auditiva, mas sim de corroborar e discutir com mais detalhes essa questão. Nossa intenção com a descrição de tal aspecto, conforme já mencionamos, é a de informar o aspecto biológico da surdez, o qual passará a ser descrito neste momento com base nos estudos de Fernandes (1990).

Cabe-nos ressaltar que são inúmeros os fatores pelos quais o indivíduo pode tornar-se surdo, podendo ocasionar uma perda auditiva classificada conforme o grau de comprometimento quanto à intensidade de som que o indivíduo consegue ouvir, a saber: perda auditiva leve, perda auditiva moderada, perda auditiva moderadamente severa, perda auditiva severa e perda auditiva profunda.

Os graus de perda auditiva são medidos em decibéis, doravante (dB), e são classificados conforme Fernandes (1990) da seguinte forma:

- a)** os indivíduos normais possuem desempenho de 10 a 26 dB;
- b)** os indivíduos com perda auditiva leve possuem desempenho de 26 a 40 dB;
- c)** os indivíduos com perda auditiva moderada possuem desempenho de 41 a 55 dB;
- d)** os indivíduos com perda auditiva moderadamente severa possuem desempenho de 56 a 70 dB;

- e) os indivíduos com perda auditiva severa possuem desempenho de 71 a 90 dB;
- f) e por fim, os indivíduos com perda auditiva profunda possuem desempenho acima de 90 dB.

Notamos, portanto, que quanto maior o número de decibéis necessários para que se possa ouvir, maior será a perda auditiva.

A respeito dos tipos de surdez, há ainda dois tipos, a saber: surdez congênita e surdez adquirida. Para descrever os tipos de surdez, baseamo-nos especificamente nas ponderações de Fernandes (1990).

A surdez congênita refere-se a fatores de origem hereditária, como síndromes ou fator familiar, e a fatores não hereditários adquiridos por meio de alterações endócrinas, bacterianas, drogas, medicamentos (anestésias prolongadas), a rubéola materna (meio mais comum e de maior ocorrência durante a gestação) e, ainda, por meio de viroses.

A surdez adquirida, segundo Fernandes (1990), pode ser adquirida por insuficiência de oxigenação cerebral, por problemas durante o parto, por infecções, por febres eruptivas, por viroses, por meningite, por sífilis congênita, por traumatismo craniano e por intoxicação com medicamentos.

Desse modo, compreendemos que a questão da surdez é heterogênea em seus modos de manifestação. Portanto, ao discutir esse tema, é preciso levar em consideração o tipo de surdez e a idade que o indivíduo foi acometido por ela. Isto é, é necessário levar em consideração se a surdez foi congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da linguagem e da fala, ou se a surdez foi adquirida após aquisição da linguagem e da fala, pois estes fatores correspondem a aspectos relevantes para o desenvolvimento do surdo.

Cabe-nos aqui destacar que nossa pesquisa refere-se a aspectos relacionados aos surdos com surdez profunda, no qual um surdo adquiriu a surdez após algum tempo e o outro é surdo congênito, sendo ambos filhos de pais ouvintes. A nosso ver, estes aspectos biológicos revelam uma realidade mais problemática nos aspectos linguísticos e cognitivos do surdo, aspectos estes que serão discutidos na seção a seguir.

## **2.3 Algumas considerações históricas sobre a educação dos surdos**

Nesta seção, procuraremos tecer algumas considerações acerca da educação do surdo subdividindo-a em dois momentos distintos, a saber: no primeiro momento trataremos da educação do surdo a partir de uma perspectiva histórica. Aqui teremos a intenção de investigar como se deu a educação desse indivíduo no percurso histórico, de modo que coadunamos a ideia de Moura (2000, p. 97) ao pontuar que “somos todos produtos da história, uma vez que ela nos produz e se reproduz em cada um de nós”. Dessa forma, acreditamos que, ao tomarmos conhecimento dos caminhos trilhados pelos surdos desde os primórdios de sua educação, esse conhecimento nos auxiliará na compreensão de como se dá a constituição desses sujeitos hoje e que, em vários momentos na história, foram impedidos de se desenvolver, de ter autonomia sobre si mesmos.

Cabe aqui ressaltarmos que não temos a pretensão de exaurir em detalhes a história da educação dos surdos assim como de todos os aspectos que determinaram sua condição atual. Temos, pois, a intenção de traçarmos um panorama geral desta história para tentarmos compreendê-la nos aspectos mais importantes para este trabalho.

No segundo momento desta seção, trataremos das abordagens de ensino utilizadas para propiciar a educação dos surdos quais sejam: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Essas abordagens de ensino têm sido propostas para a educação desses alunos durante séculos e perduram até os dias atuais. Sendo assim, na atual conjuntura, notamos que, apesar das discórdias e conflitos existentes entre os profissionais que as utilizam, foi possível percebermos que essas abordagens convivem entre si, mesmo que de forma camuflada, pois embora se utilize hoje no Brasil a abordagem bilíngue de ensino, notamos que o oralismo ainda se presentifica, uma vez que o ensino ainda está voltado para os ouvintes (na perspectiva daqueles que ouvem e falam). Portanto, acreditamos que tais abordagens se encontram, de certo modo, imbricadas.

Cabe aqui ressaltar que as abordagens de ensino serão mais bem detalhadas após nossas considerações sobre a história da educação dos surdos que passamos a discorrer, a seguir.

Conforme já mencionamos, conhecer a história dos surdos, assim como as abordagens de ensino utilizadas na sua educação, se configura como um passo fundamental para que possamos aprofundarmo-nos quanto ao modo de exposição social do surdo pela sociedade nas diversas épocas, assim como da sua relação com a linguagem e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, conforme afirmou Goldfeld (2002, p. 27) “a história pode também servir de suporte para analisar criticamente as conseqüências de cada filosofia no desenvolvimento dessas crianças”.

Coadunamos a ideia de Goldfeld no sentido de que a história poderá servir de suporte para conhecermos e analisarmos as abordagens de ensino aqui referidas pela autora como filosofias. Tais abordagens foram criadas pelos educadores no decorrer da história para ensinar os surdos, baseadas apenas no ponto de vista estritamente dos ouvintes, pois essas posições discursivas por terem seus saberes legitimados e no exercício do jogo de poder se viam e ainda se veem no direito de construir saberes e de impô-los aos surdos.

Desse modo, alguns educadores defendiam apenas o uso da língua oral, outros defendiam o uso da língua de sinais e havia outros que defendiam o uso de códigos visuais que não se configuravam como um língua, para facilitar a comunicação com seus alunos.

No decorrer da história, podemos perceber que a sociedade possuía uma ideia muito negativa a respeito dos surdos. Assim, levando em conta as teorizações propostas por Mazzotta (1996, p. 16) sobre o atendimento educacional do aluno surdo, notamos que, na Antiguidade, o surdo era percebido como inválido, incapacitado, deficiente, e o conceito de diferença individual não eram levados em consideração em termos de implicação social. A esse respeito, Goldfeld (2002, p. 27) afirma que “os surdos foram percebidos de formas variadas na Antiguidade: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso, eram abandonados ou sacrificados”.

Para Aristóteles, o surdo era considerado não humano, pois, para este filósofo, “a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo” (MOURA, 2000, p. 16). Portanto, uma vez que o surdo era um ser sem linguagem, não podia ser considerado como um ser humano, logo não podia se desenvolver cognitivamente, pois, por não saber comunicar-se oralmente, o surdo era considerado como incapaz de aprender.

Segundo as teorizações de Moura (2000, p. 16), os gregos e romanos se utilizavam do argumento de que os surdos não eram seres humanos competentes, porque, na visão desses sujeitos, o pensamento dependia da linguagem para se desenvolver e a linguagem não se desenvolvia sem a fala. Portanto, os surdos, na concepção dos gregos e romanos, por não falarem, não eram seres pensantes e, portanto, não podiam receber educação.

A esse respeito, entendemos que houve um equívoco por parte dos gregos e romanos em relação ao pensamento/linguagem/fala. Conforme discutimos na seção 1.3 deste capítulo a respeito da linguagem e cognição dos surdos, tendo por base as teorizações de Vygotsky (2000) e Piaget (1999), para o segundo a linguagem não é essencial ao pensamento. Piaget acredita que a linguagem aumenta os poderes do pensamento, mas não está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (2000), por outro lado, diz que linguagem e pensamento possuem uma relação de interdependência e defende que a linguagem é importante para o desenvolvimento do pensamento. No entanto, para ele a fala é apenas um tipo de manifestação da linguagem, sendo necessário que o surdo adquira algum tipo de linguagem (fala, língua de sinais, outros) para que possa se desenvolver cognitivamente.

A nosso ver, o equívoco dos gregos e romanos consiste no fato de que estes possuíam o imaginário de que somente a fala era considerada uma manifestação de linguagem e, portanto, como os surdos não conseguiam falar, eram desprovidos de linguagem e, conseqüentemente, incapacitados de aprender.

Prosseguindo, podemos perceber uma posição negativa em relação à surdez até mesmo por parte da religião que, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, com sua força cultural, embasada na noção de “ser perfeito”

como aquele que físico e mentalmente era considerado perfeito, a igreja promovia a exclusão de todos aqueles que não se encaixassem nesse padrão de perfeição, conforme propôs Mazzotta (1996).

A esse respeito, Sacks (1989, p. 31 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 27) afirmou que:

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar. ( 'no principio era o verbo')

Desse modo, entendemos com Sacks (1989) que como o surdo não conseguia se comunicar com Deus, pois não conseguia falar, ele não conseguia ouvir a palavra de Deus, era posto à margem da sociedade.

Essa crença de que o surdo era uma pessoa incapaz de receber instrução permaneceu até o século XV e só a partir do século XVI, já na Idade Moderna, é que há alusões de que o surdo pudesse aprender.

O médico italiano Girolano Cardano (1501-1576) é citado por Reis (1992) como o primeiro a afirmar que os surdos podiam e deveriam receber instrução, sendo um crime negá-la a estes. Vale salientar que Cardano possuía um filho surdo e, por isso, se interessou pelos surdos.

A partir de então, vários educadores se dedicaram a instruir os surdos, sendo que, dentre eles, destacaremos nesta época Ponce de Leon e Abbé de L'Epée, por considerarmos a relevância que tais educadores tiveram na educação dos surdos.

Conforme ponderou Moura (2000), o início real da educação dos surdos surge com Ponce de León (1520-1584), de modo que ele foi considerado o primeiro professor de surdos na história, e o seu trabalho influenciou vários outros educadores de surdos.

Léon era espanhol, monge beneditino e dedicou boa parte de sua vida a educar surdos filhos de nobres. Ele os ensinava a ler, escrever, falar e a rezar. Cabe-nos aqui destacar que a partir do trabalho desenvolvido por Ponce de León, ele demonstrou que os surdos eram capazes de aprender e que eles possuíam faculdades intelectuais, derrubando a afirmação de Aristóteles e os argumentos médicos de que os surdos não eram capazes de aprender. Moura (2000, p. 17)

afirmou ainda que Léon “demonstrou a falsidade de todas as crenças religiosas, filosóficas ou médicas existentes até aquele momento sobre os surdos”.

Nessa época, podemos perceber claramente a exclusão dos surdos, uma vez que apenas os filhos dos nobres tinham acesso à educação, enquanto os demais continuavam à margem da sociedade. Os filhos dos nobres tinham acesso à educação porque, caso contrário, não herdariam a herança de seus pais e, dessa forma, poriam em risco toda a família, caso não aprendesse a falar, visto que a capacidade de falar representava o seu reconhecimento como cidadão e, portanto, lhe dava o direito de receber a fortuna de sua família.

Desse modo, a partir das considerações, é possível compreendermos que o oralismo começa a ser implantado nesse momento a partir da força do poder financeiro que obriga os filhos dos nobres a aprenderem a falar para terem seus direitos legais garantidos e que, de certo modo, perdura até os dias atuais.

Em 1760, surge o Abade Charles Michel de L'Épée, considerado um educador francês muito importante na história da educação dos surdos. Conforme ponderou Moura (2000), sua importância não se deve apenas ao fato de ele ter criado uma metodologia inovadora na educação dos surdos, mas por ter colocado os surdos na categoria de humano, na medida em que foi o pioneiro a considerar que os surdos possuíam uma língua: a língua de sinais, ainda que para ele fosse falha para ser usada como método de ensino. Além disso, L'Épée teve a humildade de aprender a língua de sinais com os surdos para, posteriormente, ensiná-los através dessa língua.

Outro fator relevante em L'Épée é que ele acreditava que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam receber instrução e, por isso, se aproximava dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris para aprender com eles a língua de sinais e levá-los para sua casa, a qual foi transformada em escola pública.

L'Épée criou os “Sinais Metódicos”, que eram uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada, e, com isso, houve um grande aumento de sinais, possibilitando aos surdos sinalizar qualquer texto escrito ou escrever qualquer texto em francês.

Desse modo, compreendemos que L' Epée teve grande contribuição na educação dos surdos, quando reconhece que o surdo possui uma língua própria e ainda por dar condições para que todos os surdos tivessem a oportunidade de aprender, independentemente da condição financeira. L' Epée deixou vários discípulos e sucessores que continuaram seu trabalho, fundando várias escolas no mundo todo.

Na mesma época em que L' Epée trabalha com os surdos na França, surge na Alemanha, Samuel Heinick com sua metodologia de ensino que se opunha à de L' Epée. Heinick. Acreditava que o ensino da língua oral era o ideal para os surdos e, portanto, rejeitava a língua de sinais. Com nove alunos, Heinick é considerado o fundador da primeira escola pública oralista.

Desse modo, começaram os confrontos entre L' Epée e Heinick, cada qual com a metodologia que considerava ideal para a educação dos surdos. Compreendemos que foi a partir desse momento que surgiram realmente os confrontos quanto às metodologias oralistas e o ensino pela língua de sinais, as quais serão discutidas mais detalhadamente na próxima seção.

Cabe-nos aqui destacar que o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos, pois, segundo Goldfeld (2002, p. 29):

nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo, com o aumento de escolas para surdos e, qualitativo, já que, pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões.

Entretanto, a partir dos avanços tecnológicos que tinham o objetivo de facilitar a aprendizagem da fala do surdo, o método oralista começa a ganhar força a partir de 1860.

Nesse sentido, vários educadores começaram a investigar o aprendizado da língua oral, se opondo à língua de sinais como meio de educar os surdos. Alexander Graham Bell foi um deles. Sendo considerado o defensor de maior importância do Oralismo, exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão, realizado em 1880.

Graham Bell tinha seus princípios calcados na história de sua própria família, que trabalhava com a oralização dos surdos. Portanto, suas crenças sociais e filosóficas o levaram a uma batalha incansável contra a língua de sinais. Para

Grahan Bell, a surdez era uma doença que mesmo não podendo ser curada, podia ser remediada, na medida em que o seu estigma pudesse ser encoberto.

Assim, entendemos que Grahan Bell negava a diferença que constitui o surdo, na medida em que o surdo era homogeneizado tendo que se comportar como os ouvintes que, a nosso ver, ainda continua até os dias atuais.

Chegamos, portanto, ao Congresso de Milão, em 1880, onde a maioria dos congressistas era composta por italianos e franceses. Estavam representados no congresso, os seguintes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia.

O objetivo maior do congresso não foi o de discutir questões relativas à aprendizagem, mas o de reafirmar a necessidade de substituir a língua de sinais pela língua nacional, ou seja, naquele momento, os congressistas estavam preocupados em definir qual seria a metodologia de ensino a ser utilizada na educação dos surdos, pois eles queriam que a oralização fosse utilizada em função de que havia uma necessidade de se afirmar a utilização da língua nacional em detrimento da língua de sinais.

E assim aconteceu, a maioria decidiu pela língua oral que a partir daquele momento seria a língua utilizada na educação dos surdos. Vale ressaltar que os professores surdos não tiveram o direito de votar, demonstrando uma vez mais a arbitrariedade com que a educação dos surdos sempre foi tratada pelos ouvintes.

Desse modo, a educação dos surdos, a partir daquele momento, passa por uma reviravolta no sentido oposto ao que foi no século XVIII, quando, por meio da língua de sinais, foi reconhecida as potencialidades dos surdos. A partir do Congresso de Milão, a língua de sinais passa a ser proibida e a oralização passou a ser o método de ensino utilizado na educação dos surdos. Sendo assim, os professores surdos foram demitidos e eliminados como educadores.

Compreendemos que os representantes do oralismo pretendiam que os surdos se tornassem ouvintes e, para tal, obrigava-os a usar uma língua que eles não podiam dominar, desconsiderando-se que a adesão a essa língua requeria que eles fossem constituídos por ela, via processos identificatórios.

Desse modo, conforme ponderou Moura (2000, p.49), já no início do século XX tem-se notícias dos primeiros relatos dos insucessos do oralismo, quando “um

inspetor geral de Milão descreveu que o nível de fala e de aprendizado de leitura e escrita dos surdos após sete a oito anos de escolaridade era muito ruim”. Ainda segundo a autora, os surdos educados pelo método oralista não se encontravam preparados para função alguma.

Apesar dos insucessos do oralismo, a educação dos surdos, conforme ponderou Moura (2000), entrou no século XX sob o domínio oralista. Esse método defendia a oralização dos surdos e tinha por objetivo a destruição de uma minoria linguística cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes, na concepção dos seus defensores.

O método oralista segundo Marchesi (1987, *apud* MOURA, 2000, p. 52) perdurou até a década de sessenta, como forma dominante na educação dos surdos. Entretanto, segundo Marchesi (1987) a língua de sinais, mesmo proibida, continuava a ser utilizada pelos surdos nos dormitórios, no recreio, ou em qualquer lugar em que os surdos se encontravam longe dos seus professores.

A partir da década de setenta, Willian Stokoe publicou um artigo demonstrando que a língua de sinais é uma língua com todas as características das línguas orais. Segundo Goldfeld (2002), a partir dessa publicação, vários pesquisadores se interessaram em pesquisar a respeito da língua de sinais e da sua implicação na educação dos surdos, o que culminou com a insatisfação de muitos educadores com o oralismo.

Com essas pesquisas, surge a Comunicação Total, uma abordagem de ensino que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, a qual será melhor detalhada na seção seguinte .

Na década de 80, surge o bilinguismo, um sistema de ensino que considera que a primeira língua a ser aprendida pelo surdo deve ser a língua de sinais (sua língua natural) e segunda língua, a língua oral (no nosso caso, a Língua Portuguesa).

Feitas nossas considerações sobre a história da educação dos surdos, nos deteremos agora conforme já mencionamos, nas abordagens de ensino utilizadas na educação dos surdos no decorrer de sua história.

## **2.4 Caminhos trilhados para educar os surdos**

### ***2.4.1 Abordagem Oralista***

O Oralismo, ou abordagem de ensino oralista, tem por objetivo a integração do surdo na comunidade de ouvintes, proporcionando-lhe condições para que ele possa se desenvolver por meio da língua oral. A oralidade é o objetivo principal dessa abordagem, estando acima inclusive da escolarização e das relações pessoais.

Conforme ponderou Goldfeld (2002, p. 93):

O oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte.

Desse modo, compreendemos que o oralismo tenta realizar uma reabilitação do surdo, na intenção de torná-lo normal, negando assim, sua condição de surdo.

Segundo essa abordagem, o surdo deve se submeter a um processo de reabilitação o mais cedo possível, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos possuídos por esses indivíduos, uma vez que os defensores do oralismo sentem receio de que o surdo possa utilizar a língua de sinais. Para os defensores dessa metodologia, a língua de sinais não é uma língua e, além disso, eles acreditam que a língua de sinais pode prejudicar o aprendizado da língua oral.

Conforme pudemos observar na história da educação dos surdos, a língua oral vislumbrada na abordagem oralista, não consegue abarcar as necessidades dos surdos, visto que a partir do momento em que a língua de sinais passa a ser reconhecida e utilizada pelos surdos, estes conseguem maior desenvolvimento intelectual.

A nosso ver, o problema dessa abordagem de ensino consiste no conceito produzido de modo simplista da linguagem. Para esta abordagem, a língua possui apenas a função comunicativa e isso não é garantia do desenvolvimento pleno do surdo e muito menos da sua integração com os ouvintes, pois o domínio da língua oral não permite que o surdo se equipare com o ouvinte.

A esse respeito, Goldfeld (2002, p. 94) afirma que:

Além das dificuldades linguísticas propriamente ditas, sem a internalização de um língua natural, a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas, como na evolução da atenção involuntária, para a atenção voluntária no desenvolvimento da memória mediada, da abstração, dedução e outras funções mentais superiores.

Desse modo, entendemos que os processos cognitivos determinados pela linguagem não são considerados pelos oralistas, pois, para esta abordagem, apenas o canal oral auditivo possui eficácia para a transmissão de conteúdos. Sendo assim, haveria surdos com dificuldades cognitivas e sociais, pois a língua oral possui poucos resultados em relação à linguagem e cognição, não oferecendo o suporte necessário para o desenvolvimento de suas habilidades e competências cognitivas.

#### **2.4.2 A Comunicação Total**

A Comunicação Total é uma abordagem de ensino que surgiu na década de 80, após a decadência do oralismo. É uma abordagem que não se preocupa com o uso exclusivo da língua oral, mas “acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Por isso, se opõe ao oralismo na medida em que, de acordo com os adeptos da Comunicação Total, o desenvolvimento do surdo não é garantido apenas pelo aprendizado da língua oral.

Para esta abordagem,

o surdo não é visto apenas como um portador de uma patologia, de uma ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez é vista como “uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (CICCONE, 1990, *apud*, GOLDFELD, 2002, p. 38-39).

Portanto, na expectativa de atingir seus objetivos, a Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, seja a língua oral, ou outros códigos manuais criados para esse fim, de modo a considerar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos do surdo.

A nosso ver, a Comunicação Total, embora tenha representado um eficácia maior em relação ao oralismo, uma vez que ampliou a visão do surdo e da surdez, não logrou êxito, por não priorizar nenhum tipo de língua.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo do surdo foi prejudicado pela Comunicação Total. Nesse sentido, coadunamos a ideia de Goldfeld (2002, p. 102) quando afirma que “as línguas possuem diversas características importantes que as diferenciam de outros códigos, e sua internalização é essencial para o desenvolvimento cognitivo”. Dentre outras características das línguas é possível destacar: a arbitrariedade do signo, a dupla articulação e produto cultural.

Desse modo, a partir do momento em que a Comunicação Total deixa de levar em consideração a relevância da aquisição de uma língua pelo surdo, essas características não são consideradas. Goldfeld (2002) afirma ainda que com a falta desses elementos viabilizados pela aquisição de uma língua dificulta ao surdo praticar uma comunicação complexa e, além disso, não serve de instrumento do pensamento e de internalização de uma cultura, aspectos determinantes para a formação subjetiva do surdo.

Nessa perspectiva, acreditamos que a Comunicação Total teve sua relevância na educação dos surdos, embora, assim como o oralismo, não logrou êxito, pois teve suas limitações. Sendo assim, surge concomitantemente à Comunicação total a abordagem bilíngue, a qual passaremos a discutir a seguir.

### **2.4.3 O Bilinguismo**

Como sugere o próprio nome, o bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo deva ser bilíngue, isto é, que ele tenha a língua de sinais como língua materna, porque a língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos. Em contrapartida, a língua oral, no nosso caso a Língua Portuguesa, nessa perspectiva é a segunda língua do surdo.

Desse modo, compreendemos que o bilinguismo é uma abordagem que considera o surdo de um modo bastante diferente das outras abordagens, visto que

nesse contexto o surdo deve aceitar sua condição de surdez e não precisa imitar ou tentar ser igual aos ouvintes.

Conforme já mencionado, o bilinguismo surgiu concomitantemente com a Comunicação Total, na década de 80. Essas abordagens se diferenciam muito, pois, enquanto na Comunicação Total não se valorizava a aquisição de nenhuma língua e o surdo se valia de qualquer instrumento linguístico para se comunicar, no bilinguismo o surdo utiliza a língua de sinais para se interagir e a Língua Portuguesa para registrar essa comunicação.

Dessa forma, compreendemos que o bilinguismo propõe uma nova discussão na área da surdez, na medida em que ele defende a primazia da língua de sinais sobre a Língua Portuguesa. E um dos argumentos sustentados pelos autores adeptos dessa abordagem de ensino é o de que “há um período crucial para aquisição da linguagem” (SANTANA, 2007, p. 166). Nesse sentido, é necessário que o surdo aprenda a língua de sinais o quanto antes.

No entanto, conforme pondera Fernandes (2008, p. 32), “as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento”. Nesse sentido, entendemos que a língua de sinais parece estar sendo reconhecida, mas, por outro lado, é apenas coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, conforme pondera Fernandes (2008), enquanto o português mantém-se como a língua que tem o papel mais importante na educação dos surdos.

Sendo assim, acreditamos que a cognição dos surdos possa ser prejudicada, pois os estudos sobre a educação desses indivíduos estabelecem que a língua de sinais é aquela que promove, com mais facilidade, o desenvolvimento cognitivo do surdo. Talvez por isso, Goldfeld (2002, p. 114) afirmou que “a melhor solução encontrada até o momento para a educação de crianças surdas é o bilinguismo”.

Entretanto, é preciso levar em consideração que, para assegurar um melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos, é preciso que os surdos tenham convivência com a comunidade que domina a língua de sinais. O que, na maioria das vezes, não acontece, pois os filhos de pais ouvintes, em sua maioria, não possuem essa convivência com a língua de sinais em casa.

Na escola, embora denominada “escola inclusiva” de modalidade regular, mesmo trabalhando na perspectiva da abordagem bilíngue, o aluno surdo comunica-se apenas com o intérprete, visto que o professor e colegas de sala não são usuários da língua de sinais.

Sendo assim, entendemos que o surdo não possui convivência com seus pares nem em casa nem na escola, sendo obrigado a utilizar a língua majoritária: a Língua Portuguesa. Por isso, é comum ouvirmos dizer que o bilinguismo é uma utilização camuflada do oralismo, visto que o surdo recebe educação de acordo com as concepções dos ouvintes.

Isso posto, passaremos à discussão da segunda parte do nosso capítulo, levando em conta os apontamentos produzidos por Milner (1983) acerca dos atos de nomeação.

## **2.5 Nomeação: entre a univocidade e a equivocidade**

À luz dos trabalhos de Milner (1983), compreendemos que toda nomeação traz embutida em seu ato a constituição de realidades, dados os possíveis sentidos e os espaços socialmente organizados que aquela encerraria.

Com isso, a partir de uma leitura acerca das três suposições RSI – Real, Simbólico e Imaginário -, Milner (1983) evidenciou que as realidades se apresentam anuancadas de uma complexidade, a qual não seria possível de ser dimensionada tão somente pela nomeação, isto é, pela instância da linguagem.

Assim, de acordo com esse teórico, ao tomarmos a questão da *nomeação* sob o viés dessas três suposições, essa complexidade se especificaria por meio do que ele chamou ali de *hiância*. Isso porque a conjugação da nomeação a essas três suposições implicaria assumir a especificidade que cada suposição imprime para o próprio ato de nomear; ou seja, uma suposição não subsumiria a outra, restando ao ato de nomear sempre um hiato entre linguagem e mundo. Eis, a seguir, uma passagem do texto de Milner (1983, p. 8-9) sobre a qual repousam as referidas observações:

[...] nenhuma das suposições é acessível a partir de nenhuma das outras. Assim, nada das similitudes de I é acessível para representar o discernível da suposição S: é obrigatório aqui um discernível puro que não deva nada ao semelhante nem ao dessemelhante e seja indiferente a toda propriedade distintiva. Pois as propriedades vêm, aliás, refratar imaginariamente o que o simbólico secamente distingue. Da mesma forma, nada de R pode se obter nem de I, nem de S; hiância intransponível que, nem bem nem mal, se escreverá em S, isto é, em alíngua, por uma negação – não se escrever, não se dizer, não há todos, não há relações, não há semelhante, nem propriedades, nem classes.

Por isso, nos termos deste trabalho, parece ser possível afirmar que o movimento de atribuição de alguns lexemas – via um ato de nomeação – já produziria um impacto para a produção de realidades acerca da questão da surdez. É o caso ilustrado nas seções anteriores e que, abaixo, recuperaremos algumas nomeações.

Nesse sentido, a perspectiva da nomeação apresenta-se relevante para o nosso trabalho. Isso porque, ao longo da trajetória de nossas leituras sobre essa temática, fomos percebendo que, ao tratarem sobre a questão da surdez, os autores pesquisados, na tentativa de atribuir novos sentidos sobre a temática em tela, faziam-no por meio de nomeações.

É possível perceber isso, inclusive, a partir da própria maneira de se referirem ao ser acometido pela surdez: *mudo*, *surdo-mudo*, *portadores de necessidades especiais*, *deficiente auditivo*, *surdo*. Com base nessas nomeações, entendemos que estas são frutos do desenrolar do percurso da história da educação dos surdos, sempre com o intuito de atribuir novos sentidos a essa temática.

Cabe aqui ressaltar que não é nosso objetivo questionar a importância de se atribuir nomeações à questão da surdez, por exemplo.

Ao contrário, compreendemos que ela se torna, em certo sentido, necessária até mesmo pela perspectiva de que, via nomeação, organizamos e estabilizamos, socialmente, certos espaços, dados os efeitos ali do registro do Imaginário. O nosso investimento nessa temática, neste ponto do trabalho, justifica-se pelo fato de entendermos que, convivendo com a suposta *univocidade*, haveria acirradamente a dimensão da *equivocidade*, também constitutiva do ato da nomeação.

Sendo assim, comprometidos com a abordagem produzida por Milner (1983) sobre a nomeação, é possível destacar que todo ato de nomear produz um gesto de corte que, por sua vez, engendra, sempre, a manifestação de uma equivocidade,

dado ali o retorno perturbador do resto. Ou seja, de acordo com Milner (1983), apostar tão somente na frutiferidade da nomeação seria assumir o semblante da univocidade, de modo a descomplexificar as implicações que decorrem das suposições RSI, para a questão da nomeação.

Vejamos mais adiante outra passagem do texto de Milner (1983) que nos auxiliou a pensar nessa tensão produtiva entre *univocidade* e *equivocidade*, frente à questão da nomeação. Neste ponto de seu texto, o referido autor associou esse binômio com outro binômio: *língua* e *alíngua*. Para ele, a língua comportaria e engendraria os efeitos daquilo que faz laço, assegurando, assim, a (re)criação de uma Realidade. A *alíngua* estaria para a ordem de perturbação daqueles efeitos discernidores de língua, pois aquela dimensionaria fortemente o entrelaçamento contingente de RSI. Eis, textualmente, a passagem que nos referimos há pouco:

[...] toda língua é em si mesma o termo derradeiro das diferenciações que eles são possíveis. Mais uma vez, revela-se que, apesar da aparência, não havíamos escapado à demanda de um ponto de referência exterior: aquele que construiria se fosse possível, a diferenciação máxima e os termos mínimos de I. Ora, em I o processo só pode ser estritamente infinito e só pode encontrar seu fim no limite sonhado. Por isso, embora persigamos de modo insistente o paralelismo das diferenciações nunca chegamos ao lugar onde, supostamente levadas, ambas, até seu termo final, assegurariam que *um* nome é também o nome de *uma* significação, sem recobrimento nem equivoco (MILNER, 1983, p. 36).

No caso da temática em foco, é possível dizer que as diferentes nomeações sobre a surdez foram (re)criando certos efeitos de sentidos para essa questão, conforme já destacamos anteriormente a partir dos trabalhos de alguns teóricos especializados em tal tema. Vimos, com base em certos autores, uma abordagem sobre a surdez, via atribuição de *nomes*, desde a alusão disso como “deficiência” até a perspectiva que buscou promover certo deslocamento dessa ideia. Ressaltamos que, em Milner (1983), encontramos uma via possível para pensarmos e analisarmos o engajamento dos humanos que construíram e/ou engendraram a nomeação. Mais: toda nomeação promove, por sua vez, certas consequências sócio culturais para aqueles que a construíram.

Por fim, como tentamos mostrar nas considerações anteriores, há uma vastidão de produções discursivas sobre a surdez, desde uma visada mais neurolinguística até uma mais sociointeracionista, que nos autorizaram evidenciar

que a surdez não se confundiria, jamais com a perspectiva de retardamento cognitivo.

### 3 ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, levando em conta nossa filiação teórico-analítica ao campo da Análise de Discurso Francesa (de orientação *pecheutiana*), mais notadamente à terceira época da análise de discurso, trataremos das questões teóricas que servirão de base para pensarmos e, a partir daí, analisarmos a nossa questão de pesquisa, a qual diz respeito à (im)possibilidade de o surdo se constituir (ou ser constituído) aluno no espaço discursivo de sala de educação inclusiva.

Dessa forma, entendemos que o campo discursivo nos permitirá mostrar, de certa maneira, o modo como o jogo de endereçamento entre professor, intérprete e surdo pode indicar, por sua vez, a (im)possibilidade de este se constituir ou ser constituído como aluno em sala de aula, dada a assunção (ou não) das posições discursivas que ali estão implicadas.

Aqui ser-nos-á necessário, dada a possibilidade epistemológica do próprio campo discursivo, recorrer à perspectiva da Linguística da Enunciação – a partir dos trabalhos da linguísta Jacqueline Authier-Revuz (1998, 2004) –, com vistas a analisar as possíveis implicações da instância enunciativa na produção discursiva daqueles envolvidos na situação de sala de aula de educação inclusiva.

Desse modo, ao aproximarmo-nos dos trabalhos de Authier-Revuz para pensar a questão da produção languageira, entendemos que a instância enunciativa nos possibilitará focar aquilo que (ir)rompe, pela via do *excesso e/ou da falta*, o sentido pretendido pelo *sujeito do dizer* (e que lhe escapa). Assim, o construto teórico das *heterogeneidades enunciativas, das não coincidências do dizer e das modalizações autonímicas* nos permitirá apreender, em termos de funcionamento discursivo, possíveis aspectos deflagradores de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, naquilo que a opacidade da linguagem permite manifestar de traço subjetivo.

Além disso, entendemos em termos de aporte teórico que a articulação teórica entre Análise de Discurso e Psicanálise *freudo-lacanian*a, segundo propôs epistemologicamente o próprio Pêcheux, abre vias para enfocarmos que a relação

entre professor, intérprete e aluno surdo se ancora em um laço social, que, como mostraremos no capítulo de análise, comporta uma configuração bem específica

### 3.1 Incursões pelo Campo da Análise de Discurso

Conforme mencionamos na Introdução deste trabalho, é na perspectiva *pecheutiana* da Análise de Discurso Francesa em sua terceira época (1983) que a nossa pesquisa está filiada. No entanto, mobilizaremos alguns conceitos que já foram teorizados na primeira e na segunda fase da Análise de Discurso Francesa, tais como: *formações imaginárias* (1969), *interdiscurso* e *intradiscurso* (1975).

Cumpramos destacar que, dada a própria trajetória de elaboração de Michel Pêcheux, esses conceitos serão aqui vislumbrados com base na leitura que este teórico produziu posteriormente, em 1983, acerca da categoria lacaniana de *Real*. Sendo assim, ser-nos-á necessário, em nosso trabalho, dimensionar a perspectiva de que o sentido não é passível de uma apreensão totalitária, conforme fora pensado por Pêcheux em 1969 e 1975. E mais: a própria relação entre o *interdiscurso* e o *intradiscurso* é re-significada, de tal modo que ali não há uma linearização dos sentidos no fio discursivo. Assim, o sujeito do dizer é sempre excedido pelo sentido, ainda que o funcionamento do imaginário produza a ilusão de certo controle sobre o sentido.

Iniciamos, pois, apresentando o recorte teórico que utilizaremos para embasar a nossa pesquisa. Em sua obra “Discurso: estrutura ou acontecimento”, elaboração de (1983), Pêcheux empreendeu uma leitura radical (no sentido de produzir certas consequências para a teorização sobre o sentido) acerca da visada psicanalítica sobre a subjetividade. O próprio construto teórico de discurso, objeto de seu estudo, passou a ser compreendido não somente pela via da *estrutura*, mas também pela via do *acontecimento*. Isto é, de certo modo, Pêcheux (1983) vislumbrou ali a presença do Outro na constituição do próprio sujeito, bem como na constituição do sentido do dizer que esse sujeito produz, dimensionando sempre a produção de resto que toda operação linguageira (com)porta.

Desse modo, é possível notar que a questão do acontecimento discursivo implica pensar a *estrutura* como algo que (com)porta um furo (de natureza estrutural); nos termos de Pêcheux, como *algo* que materializa a própria possibilidade de uma *equivocidade*. Pêcheux, portanto, propõe-se a pensar o discurso como entrelaçamento entre estrutura e acontecimento.

Nessa perspectiva, notamos que o discurso é concebido por Pêcheux (1969, p. 82) acirradamente como “*efeito de sentidos entre interlocutores*”. E dizer isso significa pensar que o sentido é construído, discursivamente, pelo interlocutor, isto é, trata-se da maneira como o interlocutor é afetado por um dado dizer. Portanto, levando em conta as teorizações *pecheutianas* da terceira época da Análise de Discurso, compreendemos que a questão do sentido está comprometida com a materialidade linguística, sem, contudo, se prender a ela em termos de uma suposta imanência.

Assim, percebemos que a questão do sentido é fortemente influenciada pela perspectiva do efeito-sujeito (marcado pelo jogo entre unidade/dispersão), o qual pode ser aqui metaforizado como um *filtro discursivo*. Assim, o trajeto dos dizeres na história se apresentará de modo bem particular para cada efeito-sujeito. Por isso, para Pêcheux (1983), a questão do *acontecimento discursivo* é totalmente da ordem da contingência, naquilo que a pluralidade de filiações históricas do efeito-sujeito sustenta a própria inscrição no acontecimento.

Com esse conceito, Pêcheux re-significou a perspectiva de linguagem como comunicação. Para tanto, ele questionou o esquema elementar da comunicação, no qual o *locutor* é representado como aquele que toma a palavra e transmite uma *mensagem* a seu *interlocutor*. Ainda por esse esquema, é possível observar que essa mensagem é recebida pelo interlocutor, por sua vez, tal qual foi proferida por seu locutor. A esse respeito, notamos a pertinência das considerações de Orlandi (2006, p. 15) ao ponderar que “não há essa relação linear entre enunciador e destinatário”, o que corrobora a abordagem produzida pelo próprio Pêcheux de que a linguagem é opaca, sendo o discurso, portanto, a instância em que isso se acirrará.

Compreendemos, portanto, que realmente não há essa transmissão linear da mensagem e, além do mais, a linguagem não é tão somente um instrumento para

que se transmita uma mensagem para o outro. O que há, na verdade, são efeitos de sentidos entre locutor e interlocutor, pois ambos produzem um trabalho imaginário sobre o simbólico, e esses efeitos de sentido são produzidos discursivamente pelos sujeitos, de modo a deixar deflagrar aspectos atinentes a sua história de sujeito, estando ali implicada a constituição da memória discursiva.

Feitas essas considerações, passaremos, neste ponto de nossa discussão, à concepção de *acontecimento*, de modo a levar em conta os apontamentos teóricos discutidos por Pêcheux para a elaboração de tal construto teórico, sendo que, mais notadamente, enfocaremos os apontamentos que dizem respeito à questão do “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1983/2006, p.17). Para que possamos discutir melhor esse conceito, entendemos ser necessário tecermos algumas considerações a respeito da questão da memória e da história, dada a (re)leitura reproduzida por Pêcheux sobre esses conceitos. Isso exige considerar que o acontecimento se constitui pela via de uma memória discursiva, a qual aponta para a inscrição que o dizer produz na/pela história e, pela via da atualização, que o trajeto do dizer permite delinear.

A noção de *história*, elaborada na terceira época da Análise de Discurso, não é passível de ser entendida como a lembrança do que passou em sua relação de *passado* como causa, e *presente*, como *consequência*. Assim, a história não é enfocada mais a partir de um corte fundador (pretensamente estanque) entre passado e presente. Portanto, ao pensar o nível da constituição dos sentidos (dimensão do interdiscurso), Pêcheux (1983) postulou que o *acontecimento discursivo* parece perturbar essa pretensa divisão entre passado e presente. Com isso, afastando-se de uma visada *homogênea* sobre o sentido, notamos que Pêcheux (1983) leva às últimas consequências a *heterogeneidade* que funda e marca o sentido.

Sendo assim, compreendemos que a própria noção de *discurso* como *funcionamento*, permite-nos pensar que uma memória discursiva foi ofuscada para que outra pudesse se inscrever na atualidade.

Nessa medida, conforme o quadro teórico-epistemológico da Análise de Discurso de base *pecheutiana*, mais acirradamente na terceira época, a questão da história é fortemente vinculada ao construto de *memória discursiva*. Isto é, os

sentidos se constituem a partir de mecanismos imaginários que apontam para uma *estabilização de sentidos*, de modo a formar um saber sócio-historicamente constituído e, sobretudo, (com)partilhado em uma dada cultura. Compreendemos, assim, que a história ancora a constituição de sentidos seja pela via de *um dito*, seja pela de um *já dito*, ou até mesmo pela de um *não dito*. E toda produção discursiva, orientada historicamente, além de parecer permear essas questões, parece se constituir a partir do jogo entre *unidade e dispersão* dos sentidos e do sujeito. Há, desse modo, sentidos (des)estabilizados que ora se inscrevem discursivamente como uma *memória* ora como uma *atualidade*.

Nesse aspecto, coadunamos a ideia de Leite (2010, p. 78) quando afirma que:

a incidência de uma memória em atualidade, orientada pela própria linguagem, só se constitui por meio da possibilidade de apagamento de outras memórias; as memórias apagadas, dado o entendimento de discurso como funcionamento, são passíveis de se inscreverem, por sua vez, na via da atualidade.

Ao teorizar sobre a *memória discursiva*, Pêcheux (1983/2007) ponderou que a memória não deveria ser entendida no sentido psicologista da “memória individual”, mas sob a perspectiva do entrecruzamento da memória mítica, social e histórica. Dessa forma, podemos observar que a memória nos termos de Pêcheux (1983/2007, p. 50) pode ser compreendida pela via da articulação com a regularidade da materialidade linguística, isto é, “como espaço de coerência, próprio a uma memória”, estando ali implicada a própria questão da descontinuidade do acontecimento histórico.

Pêcheux, ao considerar a *imagem* como uma operadora de memória social, diz que o efeito do acontecimento histórico singular e o dispositivo da memória discursiva põem em relação “uma passagem do visível ao nomeado” (PÊCHEUX, 1983/2007, p.51). Desse modo, a imagem como operador de memória social parece garantir o efeito de repetição e o reconhecimento do objeto a ser nomeado.

Levando em conta essas ponderações, cabe destacar que, Pêcheux (1983/2007, p. 52) concebeu a perspectiva da memória discursiva como:

Aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Com base nos apontamentos de Pêcheux, compreendemos que, na atividade de leitura e reconstituição do acontecimento discursivo pela via da memória, os “implícitos” são, de certo modo, mobilizados e restabelecidos pelo sujeito, e os sentidos pré-construídos são recuperados também, de certo modo, de forma a reforçar a regularização “sob a forma de remissões, retomadas e de efeitos de paráfrase” (PÊCHEUX, 1983/2007, p.52). No entanto, o sujeito os desestabiliza e os “resgata” em sua enunciação sempre única, e, ainda conforme assinalou Pêcheux, essa regularização é desestabilizada pela constituição do próprio acontecimento discursivo, uma vez que, segundo o autor, “[...] o acontecimento novo, que vem perturbar a memória [...] provocando interrupção, podendo desmanchar a regularização” (PÊCHEUX, 1983/2007, p.52). Nesse sentido, o acontecimento discursivo provoca o deslocamento e a desregularização “dos implícitos associados ao sistema de regulação interior” (PÊCHEUX, 1983/2007, p. 52).

Por assim dizer, a *noção de acontecimento*, conforme formulada por Pêcheux (1983/2006, p.17) será cara ao nosso trabalho. Além disso, coadunamos a ideia destacada por Teixeira (2005, p.180) em relação à perspectiva decorrente do *acontecimento*, qual seja: a questão do acontecimento discursivo coloca em xeque o corte categórico entre: passado/presente de um dado recorte histórico. Mais: coloca em questão, o viés do *passado* como determinante, e o *presente* como determinado.

Pêcheux (1983) aproximou-se acirradamente da Psicanálise, na medida em que propôs que os efeitos da história na materialidade linguístico-discursiva fossem focados sob o prisma do *acontecimento discursivo*, estando implicada ali a dimensão radical de uma subjetividade nos preceitos concebidos pela Psicanálise. Compreendemos, portanto, que a partir dessa consideração, a própria concepção de acontecimento parece deslocar a ideia de corte fundador da história, pois passado e presente estão em uma relação de imbricação, ou seja, um está presente no outro.

Desse modo, de posse do que vimos considerando sobre a questão da história e da memória discursiva, entendemos a (im)possibilidade do acontecimento discursivo se manifestar reclamando a inscrição de uma memória que é sempre (re)constituída na enunciação pela via de uma atualidade.

Nessa perspectiva, o conceito de memória discursiva está imbricado no conceito de interdiscurso e de intradiscurso, uma vez que toda memória se constitui pela estabilização de um sentido, sendo a materialidade simbólica aí de extremada relevância.

Pêcheux (1975/2009, p. 162) conceitua inicialmente o interdiscurso como “o todo complexo com dominante das formações discursivas<sup>6</sup>”. No entanto, na Análise de Discurso Francesa na terceira fase, o conceito de formação discursiva é abandonado por Pêcheux, visto que o referido autor compreende que a *formação discursiva* poderia apagar a dimensão do acontecimento pela via “de sua absorção em uma interpretação antecipadora” (PÊCHEUX, 1983/2006, p. 56), e ainda prossegue:

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

Desse modo, notamos que sendo articulável com a noção de memória discursiva, o conceito de interdiscurso na análise de discurso em sua terceira fase foi, de certo modo, re-significado e passou a ser compreendido por muitos estudiosos como memória discursiva, isto é, o já-dito que torna (im)possível todo o dizer. A esse respeito, coadunamos a ideia de Agustini (2007, p. 304) ao afirmar que, embora o interdiscurso seja compreendido como memória discursiva, a memória discursiva não o substitui, isto é, os referidos conceitos não se sobrepõem. O interdiscurso é, pois, “uma categoria teórica da ordem do irrepresentável discursivamente e do ininterpretável,” conforme ponderou Agustini (2007, p. 304), citando Orlandi (1996).

A esse respeito, Pêcheux (1983) diz que o interdiscurso se filia “a um saber que não se aprende, não se ensina, e, no entanto, existe produzindo efeitos”. (PÊCHEUX, 1983/2006, p. 43). Neste ponto, retomamos as considerações de Agustini (2007, p.304), pois essa autora afirmou que, para que o interdiscurso se torne representável e interpretável, pensado sempre a partir de determinados

---

<sup>6</sup> Pêcheux toma o conceito de formação discursiva emprestado de Foucault e o define como aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada, determina o que pode e dever ser dito. (PÊCHEUX 1975/2006, p. 160-162).

aspectos discursivos, “é necessário se fazer discursividade”. E, portanto, continua ela: é necessário se fazer discursividade, o que significa dizer que “é necessário reunir-se em estrutura e acontecimento, constituindo-se em forma material” (AGUSTINI, 2007, p. 304). Orlandi (1999, *apud* AGUSTINI, 2007 p.304) afirmou que “a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.” E, portanto, o interdiscurso “constitui-se em memória discursiva” e “a memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem” (AGUSTINI, 2007, 304).

Sendo assim, Pêcheux (1983) destacou que as palavras não possuem um sentido unívoco ligado à sua literalidade. Ao contrário, para ele o sentido se constitui sempre como efeito das relações de metáfora, de modo a deflagrar sempre o jogo de uma palavra por outra. Assim, Pêcheux afirmou que “toda descrição está exposta ao equívoco da língua, isto é, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro diferente de si mesmo, se deslocar sucessivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983/2006, p. 53). Nessa medida, nos termos de Pêcheux, é possível dizer que toda descrição possui *pontos de deriva*, oferecendo lugar à interpretação.

Nessa perspectiva, ao pensar a questão da constituição dos sentidos, Pêcheux nos mostrou que essa constituição se estabelece materialmente a partir de uma *instância simbólica*, a qual ele denominou de intradiscurso. Isto é, a constituição dos sentidos se prende exatamente à própria (im)possibilidade de recobrimento que a linguagem nos apresenta frente ao interdiscurso. Pela via de Agustini, observamos que o “intradiscurso se constitui de recortes do próprio interdiscurso só que sob a forma de fio do discurso” (AGUSTINI, 2007, p.308). E, ainda a partir dos apontamentos teóricos propostos por Agustini (2007), o intradiscurso é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade, uma sequência linguística fortemente afetada pela historicidade dos saberes.

Ao mobilizar os conceitos de *interdiscurso* e de intradiscurso, notamos que Orlandi (1999/2009) articulou a questão do interdiscurso aos modos de *constituição do sentido* - podendo ser compreendido como as próprias condições históricas de construção dos sentidos -, e a questão do intradiscurso à dimensão das *formulações* que materialmente são passíveis de serem produzidas, via linguagem, na/pela história.

Eis, a seguir, as considerações da própria autora:

(...) O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 1999/2009, p. 33-34).

Filiada ao pensamento *pecheutiano*, observamos que Orlandi (1999/2009) ressaltou que, de certo modo, o intradiscurso nos permite pensar na relação que o sujeito mantém consigo mesmo (em termos dos sentidos que o constitui), com as suas formulações passadas e futuras. Orlandi (1999) afirmou ainda que há uma relação necessária entre o interdiscurso, pensado como o já-dito, e o intradiscurso, pensado como o que está sendo dito. Assim, estando imbricados discursivamente conforme estabeleceu Pêcheux (1975), os referidos conceitos são representados em dois eixos que se cruzam, a saber: o interdiscurso representa o *eixo vertical*, no qual teríamos os discursos já-ditos e esquecidos (memória), e o intradiscurso representa o *eixo horizontal*, aquilo que estamos dizendo (atualidade) em um dado momento, em condições históricas dadas. E, ao fazerem ponto de contato, parece se constituir aí a representação do dizível.

Os conceitos de *interdiscurso* e de *intradiscurso* teorizados por Pêcheux, e resignificados a partir de sua leitura sobre a categoria lacaniana de Real, serão em (1983/2006) relevantes para a discussão que aqui propomos, pois, a partir das entrevistas, dos recortes das leis e dos documentos oficiais referentes à questão da inclusão que observamos e das transcrições das aulas de Língua Portuguesa, buscaremos pensar nossa questão de pesquisa pela via das próprias (im)possibilidades que a relação entre interdiscurso e intradiscurso nos possibilita em termos de funcionamento discursivo. Ao que parece, no trabalho de análise, ser-nos-á possível mostrar e analisar como o já-dito sobre as políticas de inclusão implicam a (re)atualização de sentidos produzidos por aqueles envolvidos no processo de inclusão.

Levando em consideração as ponderações sobre a questão do interdiscurso e intradiscurso, neste ponto de contato de nosso trabalho, somos levados a discutir o termo *pré-construído*. Conforme ponderado por Pêcheux (1975/2009, p.89), esse termo foi proposto por Paul Henry (1975) para designar aquilo que remete a uma construção *anterior* e *exterior* àquilo que é dito. No entanto, conforme mencionou

Pêcheux, o pré-construído pode se apresentar, de certo modo, como independente do “construído” em um dado espaço e tempo enunciativo.

A partir das considerações de Pêcheux sobre a questão do pré-construído, compreendemos que a função dessa questão na própria constituição e formulação dos sentidos é a de fornecer a matéria-prima ou a partir da qual o sujeito pode (re)construir seu dizer, isto é, o pré-construído, entendido como aquilo que já-dito e esquecido, parece nos permitir afirmar que, ao dizer, o sujeito não parte do nada, mas sim de sentidos possíveis historicamente e materialmente formuláveis.

O conceito de pré-construído é ainda discutido por Marandin (1997) que, inicialmente, propõe que “o pré-construído não pertence à teoria que estuda os modos de uma teoria de organização da linguagem, mas que depende de uma teoria que estuda o funcionamento da linguagem em uma formação social” (MARANDIN, 1997, p. 130). E, em decorrência disso, ele destaca o seguinte conceito de pré-construído, a saber:

O pré-construído designa uma situação onde o modo de organização do objeto é indistinguível de seu modo de interpretação (recupero o vocabulário fregeano das definições originais); o objeto em questão sendo o suporte dos efeitos de referência extra-linguístico e da predicação (MARADIN, 1997, p. 130).

Cumpramos ressaltar que nosso interesse teórico frente a esse conceito diz respeito ao fato de, no trabalho de análise, vislumbrarmos os possíveis efeitos que a (re)atualização de já-ditos poderá deflagrar discursivamente no ato de enunciação. Portanto, estamos aqui concebendo o sentido e o sujeito como fortemente marcados pela *heterogeneidade*, estando implicadas ali as próprias condições do já-dito.

De modo a continuar nossa incursão pelo campo disciplinar da Análise de Discurso, discutiremos neste momento sobre a questão das formações imaginárias, elaboração de Pêcheux datada de 1969.

Ao teorizar sobre a questão das formações imaginárias, Pêcheux (1969/1990, p.77) ressaltou que elas afetam o processo de relações de produção discursiva, pela via de *antecipação*, das *relações de força* e das *relações de sentido*. E, segundo Pêcheux, essas relações sempre resultam de processos discursivos anteriores.

Conforme destacamos anteriormente, este trabalho se filia à terceira fase da Análise de Discurso francesa. Portanto, interessar-nos-á pensar, em nossa problemática de pesquisa, as possíveis implicações que a questão do acontecimento

discursivo pode produzir para a relação discursiva professor, aluno surdo, intérprete. Para tal, ser-nos-á necessário reportar às considerações de Pêcheux sobre as formações imaginárias, quando do momento de analisarmos as entrevistas produzidas com os professores, com os alunos surdos e com os intérpretes. Sendo assim, nosso interesse será analisar os possíveis sentidos passíveis de serem deflagrados a partir do lugar discursivo que cada um vai concedendo involuntariamente ao outro no jogo discursivo de sala de aula.

Passemos, portanto, às considerações produzidas por Pêcheux sobre os mecanismos que afetam o funcionamento das formações imaginárias.

Orlandi (1999/2009) ressaltou que esses mecanismos de funcionamento de discurso: *relações de forças*, *de sentido* e a *o mecanismo de antecipação* não dizem respeito aos sujeitos físicos, mas sim se referem às suas supostas imagens que resultam de projeções discursivas. E, ainda segundo a autora, são projeções que permitem passar de situações empíricas para posições dos sujeitos no discurso.

Pêcheux (1969/2009, p.77) ponderou que, no mecanismo *das relações de forças*, este é determinado pelo lugar de onde o sujeito fala, de modo que o sentido do que diz é determinado pelo lugar ocupado pelo sujeito. A esse respeito, Pêcheux (1969/2009, p.77) afirmou que “a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula, segundo a posição do orador e do que ele representa em relação ao que faz”.

Quanto ao mecanismo das *relações de sentido*, notamos que Pêcheux ponderou que, a partir desse mecanismo, os discursos são remetidos a outros discursos e os sentidos se estabelecem em suas relações, de modo que, no processo discursivo, há sempre um discurso prévio para o qual é atribuído “o papel de matéria-prima” (PÊCHEUX 1969/1990, p. 77). Nesse sentido, ao ser proferido por seu locutor, o sentido se constitui no espírito daqueles cujo acontecimento foi marcado em sua memória discursiva.

No mecanismo da *antecipação*, o interlocutor, a partir de sua capacidade de imaginar, pode prever o que o interlocutor irá dizer e se antecipar a ele. Conforme afirmou Pêcheux (1969/1990), a antecipação do que o outro vai pensar parece ser constitutiva de qualquer discurso.

A esse respeito, Orlandi ressaltou que, no mecanismo da antecipação, o interlocutor antecipa uma representação imaginária construída sobre o interlocutor e, a partir dela, estabelece do ponto de vista imaginário, estratégias discursivas (ORLANDI, 1999/2009). E essa suposta antecipação do que o outro poderia pensar parece constitutivo de qualquer discurso, e, termos de apostar discursivamente no que o outro “diria” frente àquela situação.

Compreendemos, com base nessas ponderações, que, a partir desse mecanismo, o sujeito parece ser afetado pela ilusão de que ele pode prever o efeito do que diz e, com isso, antecipar-se para regular o que diz, de modo a apostar na suposta previsibilidade dos efeitos que podem incidir no interlocutor.

Assim, a partir desses mecanismos discursivos, é possível pensar que todo ato de endereçamento é afetado pelo jogo de imagens discursivas que os sujeitos constroem de si, do outro e do assunto do qual se fala.

Dadas as considerações acerca desses mecanismos de funcionamento discursivos que constituem as formações imaginárias, sendo estas determinadas por imagens resultantes de projeções na língua e não de “sujeitos físicos” ou “lugares empíricos”, notamos que são essas *imagens* que, segundo Pêcheux (1969), constituem as *posições discursivas*.

Vejamos textualmente o que Pêcheux ponderou a esse respeito:

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

A partir desses apontamentos, percebemos que as *posições discursivas* são afetadas pelas imagens que são atribuídas aos sujeitos e ao outro. Nesse sentido, a produção discursiva é ancorada pela via do imaginário, de modo que o sujeito, na ilusão de atribuir significação, consistência ao que diz, parte de algum lugar. Compreendemos, portanto, que o sentido das palavras parece sofrer implicações pela posição sujeito, que não se contrapõe à noção de sujeito da Psicanálise, como anteriormente discutido. Mas é possível graças ao descentramento que a Psicanálise sustenta em relação à concepção de sujeito.

Desse modo, entendemos que as *posições discursivas* ocupadas pelos sujeitos produzem, em termos de responsabilidade, implicações discursivas. Isso exige considerar que, ao se assumir uma determinada posição discursiva, espera-se que o sujeito corresponda às implicações que esta posição lhe demanda socialmente. Por assim dizer, coadunamos a ideia de Orlandi (1999/2009), no sentido de que, a partir da posição que o sujeito assume, espera-se que ele aja de uma determinada forma e não de outra.

No entanto, vale ressaltar que há circunstâncias em que nem sempre isso acontece, ou seja, há situações em que os sujeitos parecem não conseguir assumir as posições que lhes são atribuídas, nem engajar naquilo que decorreria da assunção de dada posição discursiva; com isso, não seria promovida uma subjetividade da posição discursiva a ser assumida, a ponto de não haver ali a implicação do sujeito com as responsabilidades que lhe caberiam no jogo discursivo.

Em outros termos, essa não implicação parece abrir vias para pensarmos no apagamento do sujeito do discurso que, em tese, teria de tomar ali a palavra, via o processo de subjetivação de determinada *posição discursiva*; e, diante disso, encabeçar alguma (im)possibilidade de (re)invenção de *algo* novo (não no sentido de inédito, mas no sentido de que haveria ali implicado o exercício de uma singularidade).

Em conformidade com Riolfi (1999, 2002), a única via para que essa (re)invenção de *algo* novo se estabeleça, culturalmente, estaria ligada com a condição de *laço social*, como sendo da ordem de um exercício de sustentação de uma palavra fatalmente singular ao sujeito.

Para Riolfi (2002), o campo da Psicanálise freudo-lacaniana se mostra profícuo para compreendermos o conceito de *laço social*, pois ali, conceitualmente, intervém uma dimensão de verdade que, radicalmente, está vinculada à singularidade do sujeito. Trata-se de uma verdade não universal, mas sim particular e constitutiva do sujeito, que recebe textualidade a partir do momento em que o sujeito fala e/ou é falado. Consideremos, a seguir, as palavras de Riolfi (2002, p. 40-41):

Um certo modo de se relacionar que pressupõe que a barreira do discurso comum, no qual se fala para dizer nada tenha sido rompida. Ou seja: fazer *laço social* implica que cada qual esteja comprometido com sua imagem social e mais com o valor de verdade de sua palavra. Na vigência de um

laço e mais ainda, de alguns tipos de laço, deixa-se de lado o medo de dizer besteiras para substituí-lo por um amor ao que se pode colher da boca daquele que não sabe. É importante marcar, portanto, que laço social é uma expressão a ser tomada como sinônima de discurso, entendido como a tessitura que organiza através de um pacto, os diversos pares numa relação de trabalho, de produção de novo.

Ainda em conformidade com Riolfi (2002), a questão do laço social pode assumir diferentes configurações e implicações para aqueles que se estruturam como grupo. Inclusive, segundo ela, é possível haver uma configuração de *laço social* em que a (re)invenção de algo novo não se constitua, restando, ao que parece, o colamento a dada imagem social (RIOLFI, 2002, p. 40) por parte daqueles concernidos por essa configuração de laço.

Sendo assim, compreendemos que essa configuração de laço comportaria certo efeito de *afrouxamento*, dado que algo do “pacto” socialmente estabelecido não se reverteria em uma tomada de palavra totalmente singular e subjetivada por aquele que enuncia a palavra.

Em nossos termos, parece ser possível destacar que a *tessitura socialmente organizada*, da qual aludiu Riolfi (2002), quando do momento de teorizar sobre a questão do *laço social*, parece apontar, fortemente, para o movimento de assunção à dada posição discursiva, sem, contudo, apagar ali o exercício de determinada singularidade. Ao contrário, é preciso haver a estabilização de algo para que, com isso, o sujeito desestabilize quando do ato de tomar a palavra para o processo de (re)criação de algo novo.

Entendemos que esse processo de (re)criação só se tornaria possível (e se sustentaria) a partir do momento em que, nesse movimento de assunção, fosse deflagrado algum tipo de investimento subjetivo por parte daquele que toma a palavra. Isto é, algum tipo de investimento que ancorasse o exercício de uma posição que, fatalmente, teria de se a ver com a constante surpresa de “demanda de produção, ressignificação de algo em nossa história” (RIOLFI, 2002, p. 44).

A questão do investimento subjetivo concerniria, a nosso ver, ao fato de que, ao se ancorar em um laço social, o sujeito suportaria a posição de se articular com os semelhantes e, diante disso, produziria algo ao mesmo tempo, singular e coletivo. Assim, parece ser possível afirmar que o investimento subjetivo estaria relacionado com o modo como cada um produz certo tipo de relação, ou seja: uma resposta

sempre à revelia frente àquilo que se apresenta como demanda, dadas as relações subjetivas que estabelecemos com os demais.

De acordo com a leitura de Riolfi (2002), a produção de uma resposta pelo sujeito implica pensar em uma relação para além de uma identificação imaginária (relação dual). Seria preciso pensar que ali algo de *não saber* interviria a ponto de reclamar do sujeito um movimento de se a ver com esse não saber, (des)estabilizando, sempre, toda e qualquer tentativa de resposta definitiva; ao contrário, tratar-se-ia de respostas (investimentos) sempre provisórias e singulares para o momento. Vejamos, a seguir, uma passagem significativa do texto produzido por Riolfi (2002), à qual se vincula às referidas observações:

O que é singular só é visível quando engastado num certo laço social através do qual possa haver reconhecimento de nossas diferenças. Tal reconhecimento implica em reconhecer que é possível sustentar uma relação para além da identificação imaginária com o meu semelhante, embora compartilhe comigo uma vasta gama de emoções humanas. Uma vez que meu semelhante fala, ou seja, que é também submetido aos efeitos da linguagem enquanto tal, guarda seu lado opaco, uma dimensão de alteridade, para mim de todo incompreensível. (RIOLFI 2002, p. 39-40)

Diante disso, parece ser possível destacar que um investimento subjetivo definido único e exclusivamente a partir de uma identificação imaginária criaria condições para o que entendemos como *rarefação subjetiva*. Isso porque haveria ali uma incidência e colagem na imagem social, a qual nos referimos há pouco por meio do trabalho de Riolfi (2002).

Essa rarefação subjetiva, portanto, dimensionaria a própria impossibilidade de o sujeito tomar a palavra e, com isso, (re)produziria algo da ordem de uma (re)invenção plenamente singular. Na esteira de Riolfi (2002), podemos pensar que seria algo relativo ao próprio apagamento “[...] de um trabalho que suporta e sustenta a existência da diferença absoluta, da singularidade” (RIOLFI, 2002, p. 40).

Em outros termos, podemos destacar que a rarefação subjetiva estaria relacionada com a ideia de apagamento de sujeito discursivo, isto é, com a questão de que haveria certa privação desse sujeito em se subjetivar nesse processo de se tomar a palavra.

Neste ponto, cabe reportarmo-nos a Foucault (1970/1996) para pensarmos também nessa necessidade de ao entrar na ordem do discurso, o sujeito subjetivará algum ponto dessa ordem para que ali algo seja produzido por ele. Não por acaso,

em Foucault (1970/1996) essa ordem se estabelece sempre com base na orientação histórica de dado período, e a assunção de um ponto a ser subjetivado ali se constituía a partir de algumas condições discursivas: qualificação para tal, legitimidade assegurada por um outro, etc. Eis, a seguir, as palavras de Foucault (1970/1996, p. 37):

[...] Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente, nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrições prévias, à disposição de cada sujeito que fala.

Resguardadas as devidas especificidades desse trabalho de Foucault, mobilizamos aqui alguns apontamentos sobre ele pelo fato de entendermos, até então, que essa rarefação subjetiva parece concernir exatamente à própria impossibilidade de o sujeito assumir nessa ordem um ponto, via um modo de subjetivação, e ali se implicar subjetivamente.

Sendo assim, parece possível ressaltar que, ao sujeito rarefeito, foi negado o lugar de subjetivação em dada ordem do discurso. E, como vimos considerando aqui via as reflexões de Riolfi (2002), a não assunção e sustentação de uma palavra nova pelo sujeito parece evidenciar, de certa maneira, essa rarefação subjetiva.

Além disso, essa não (re)invenção de uma palavra nova pelo sujeito abre vias para pensarmos em uma perspectiva contrária à do acontecimento discursivo. Isso porque, em vez de termos a produção de uma diferença estrutural, comportada por algo repetível, teríamos *algo* que seria sempre da ordem de uma reprodução. Não haveria a possibilidade de uma (re)atualização de uma palavra, assegurando, com isso, uma repetição diferencial.

Em vista disso, compreendemos que a rarefação subjetiva parece neutralizar, em certos aspectos, a conquista da singularidade pelo sujeito, já que a sua fala estaria ali muito mais para ordem de uma reprodução que para a ordem de uma produção de algo novo a esse sujeito. A isso, ousamos chamar de não acontecimento, pois não haveria ali implicada uma movência do sujeito, fomentada pela produção de uma diferença estrutural.

Por outro lado, a perspectiva de discurso como acontecimento reclamaria, radicalmente, a produção de algo novo para o sujeito, conjunturalmente

diferenciado, dado o deslocamento subjetivo que isso implicaria. Assim, conforme já destacado neste capítulo, o acontecimento discursivo seria o próprio delineamento de uma (des)estabilização de uma memória exatamente no ponto em que ela é (re)atualizada.

Para finalizarmos, parece-nos que essas condições não se apresentariam na tendência do não acontecimento, pois, dado o afrouxamento do laço social, sempre contingente, a tomada da palavra pelo sujeito e o exercício de sua singularidade não se embasaria na assunção de uma diferença estrutural e, sim, em uma repetição reprodutiva, naquilo que cada momento pode permiti-lo.

### **3.2 Enfocando a questão da Enunciação**

O trabalho da linguista Jacqueline Authier Revuz filia-se ao campo da enunciação, de tal modo que ela promove, em seus trabalhos, uma visada neo-estruturalista da linguagem. Por assim dizer, a referida autora parte de uma concepção de língua fortemente marcada por uma heterogeneidade, de modo a dimensionar a exterioridade linguística, sem, contudo, deixar diluir aí a ordem própria da língua.

Portanto, levando em consideração que a teoria da enunciação delineada por Authier-Revuz é marcada por uma heterogeneidade teórica, percebemos que o chamamento a exteriores teóricos se mostra bastante relevante para o objetivo a que se propõe a linguísta em questão, qual seja: mostrar a heterogeneidade que funda e que marca o processo enunciativo. Para tanto, ela articula teórico epistemologicamente alguns conceitos referentes aos trabalhos de Saussure (1916), de Benveniste (1969,1970) de Freud (1964,1965) de Lacan (1964,1965), de Bakhtin (1981) e do próprio Pêcheux (1975,1983).

Sendo assim, ilustraremos, brevemente, a partir deste ponto, os possíveis pontos de articulações dos trabalhos de Authier-Revuz (1998,2004) com os de Saussure (1916) e os de Benveniste (1969,1970). E, posteriormente, os pontos de

sua aproximação com o trabalho de Michel Pêcheux (1983). Isso porque, interessar-nos-á neste trabalho pensar na heterogeneidade radical que afeta o sujeito ao dizer, o que acaba por deflagrar, via sequencialidade linguística, os sentidos constitutivos ao sujeito do dizer. É a isso que nos remeteremos no nosso trabalho de análise.

No que se refere à aproximação de Authier-Revuz (1981) às considerações conceituais dos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e pela Psicanálise *freudolacaniana*, ressaltamos que adiaremos nossa discussão a esse respeito para o momento em que formos tratar da heterogeneidade constitutiva, uma vez que é ali que se configura esta articulação teórica.

Antes, porém, de destacar os pontos de articulação entre os trabalhos de Authier-Revuz, desenvolvidos a partir dos trabalhos de Saussure (1916) e de Benveniste (1969,1970), é pertinente enfatizar que o trabalho da autora privilegiou os estudos sobre a questão da metaenunciação, via, por exemplo, o fato linguístico da modalidade autonímica. Em outras palavras, trata-se de analisar as voltas que o sujeito produz na “sua enunciação”, marcando essas voltas linguisticamente por meio de comentários, de ressalvas, de atenuações, sobre o que diz.

Essas voltas do sujeito, no ato enunciativo, receberam tratamento conceitual pela linguista em questão a partir dos fenômenos das não coincidências do dizer e das modalizações autonímicas, os quais serão abordados em seções específicas mais adiante.

De Saussure (1916), Authier-Revuz (1998) mobiliza a questão de a língua possuir uma ordem própria, a qual pode ser enfocada, nos termos saussureanos, via a *relação associativa* e a *relação sintagmática*.

Vejamos, a seguir, a leitura produzida por Leite (2010) acerca da *ordem própria da língua*:

[...] essa *ordem própria da língua*, conforme teorizações constantes do Curso de Linguística Geral - CLG -, de Ferdinand Saussure, está balizada por mecanismos básicos de funcionamento, sendo-os reconhecidos diante dos fenômenos da *relação associativa* e da *relação sintagmática*. Notamos que o primeiro fenômeno está assentado na possibilidade de substituição (via “oposição mental dupla” (SAUSSURE, 1916, p.152) dos elementos da cadeia significante, enquanto o segundo fenômeno está embasado na dependência que as unidades de língua mantêm com outras unidades que as rediam “na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem” (SAUSSURE, 1916, p. 148). Esses fenômenos mantêm entre si uma relação muito íntima. O CLG foi editado, em 1916, por Charles Bally e Albert Sechehaye, com base nas anotações de Cursos

ministrados por Ferdinand Saussure nos anos de 1907 (1º Curso de Linguística Geral), de 1908-1909 (2º Curso de Linguística Geral) e de 1910-1911 (3º Curso de Linguística Geral) (LEITE, 2010. p.129, grifos do autor).

Conforme ressaltou Teixeira (2005), Authier-Revuz (1998) considera que a língua possui um funcionamento em que exteriores são passíveis de serem inscritos, pois “a língua é o lugar em que a *exterioridade* deixa seu traço” (TEIXEIRA, 2005, p. 20. Grifos da autora).

Desse modo, é possível destacar que, segundo propôs Teixeira (2005), Authier-Revuz (1998), ao se filiar aos trabalhos de Saussure, abre vias para análise de fenômenos linguageiros desvinculados de “categorias psicológicas ou interativas (do tipo “distância”, “estratégias de desdobramentos do enunciador, etc.)”. É o caso, por exemplo, das modalizações autonímicas, conforme discutiremos mais adiante.

A partir dos trabalhos de Benveniste (1969,1970), Authier-Revuz empreendeu a própria condição epistemológica de se teorizar sobre a língua perpassando as questões da Enunciação e do discurso. Mais: para ela, as teorizações produzidas por Benveniste abriram possibilidades de “se transitar com Saussure, da língua à enunciação e ao discurso”. (TEIXEIRA, 2005, p.133). Portanto, a aproximação teórica dela com os trabalhos de Benveniste permitiu que ela produzisse consequências para a perspectiva de que a língua é marcada pela propriedade reflexiva. Por essa via conceitual, percebemos que Authier-Revuz mobilizou a ideia da reflexividade da língua para abordar linguisticamente os fenômenos da metaenunciação, via a questão das modalidades autonímicas.

No que concerne aos trabalhos de Pêcheux (1975,1983), notamos que a aproximação de Authier-Revuz (2004) frente às elaborações desse autor, se estabeleceu a partir da leitura que ela produziu sobre o conceito de interdiscurso, o qual já foi anteriormente discutido. Cabe aqui ressaltar que a relação teórica de Authier-Revuz com os trabalhos de Pêcheux se acentuou a partir das resignificações que o próprio Pêcheux construiu face à leitura que ele produziu acerca da categoria lacaniana de Real. Portanto, é pertinente ressaltar que o conceito de interdiscurso, operacionalizado nos trabalhos de Authier-Revuz (2004), se pauta na perspectiva de que o sentido não é nem homogêneo nem transparente.

Por sua vez, é possível destacar que as teorizações de Authier-Revuz (2004) sobre a questão da *heterogeneidade* (trabalhadas por ela a partir do linguístico) também se mostraram muito relevantes para o próprio percurso de re-significações empreendido por Pêcheux.

A esse respeito, coadunamos a ideia de Teixeira (2005), quando essa autora afirmou que as elaborações conceituais de Authier-Revuz acerca da *heterogeneidade* produziam, de certo modo, uma sensível repercussão no texto “Análise de discurso: Três Épocas”, embora os trabalhos de Authier-Revuz (1982) não fossem mencionados.

Ainda de acordo com o construto teórico de Teixeira (2005), cabe destacar que as elaborações de Pêcheux (1969,1975) sobre o *discurso* foram questionadas por Authier-Revuz, visto que a autora assumiu uma posição conceitual contrária às elaborações *pecheutianas* da primeira e da segunda fase de sua teorização, as quais estavam comprometidas com a perspectiva da homogeneização do discurso e do sujeito – implicado aí o prisma da transparência da linguagem.

Na terceira fase da Análise de Discurso, observamos que a noção de sujeito é tomada por Pêcheux a partir do modo como a Psicanálise *freudo-laciana* concebe o sujeito pela via dos registros do Imaginário, do Simbólico e do Real. Sendo assim, Pêcheux (1983), segundo Teixeira (2005), redimensionou o lugar atribuído ao *fio do discurso*, de forma a dar consequência para o ponto de vista de que a enunciação é sempre singular, e que aí sentidos outros são passíveis de serem inscritos. Portanto, afirmar que o sujeito é constituído a partir dos três registros significa pensar em um sujeito *faltante, desejante*, destituído de ter a *consciência plena* do que diz.

Prosseguindo as nossas considerações acerca da aproximação teórica entre Pêcheux (1983) e Authier-Revuz (2004), ao citar Malidier (1990), Teixeira (2005) afirmou que há uma colaboração mútua entre Pêcheux (1983) e Authier-Revuz (2004), pois, a partir do construto sobre os as heterogeneidades (AUTHIER, 1982/2004), Pêcheux (1983) produziu uma reformulação acerca do modo como abordar a sequencialidade linguística, de modo a vislumbrar as marcas da *ruptura* como possibilidade de manifestação da presença do Outro no discurso.

Da parte das elaborações de Authier-Revuz, conforme mencionamos anteriormente, é possível ressaltar que a concepção *pecheutiana* de *interdiscurso*,

se mostrou profícua para a teorização de que o sujeito é sempre afetado por um “exterior” constitutivo que acaba por ser constitutivo ao próprio sujeito.

Dessa forma, Authier-Revuz (1982/2004) nos mostra linguisticamente a própria possibilidade de, em termos discursivos, o não um (ir)romper no fio do discurso, deflagrando a ideia de que há uma não coincidência do dizer. Isto é, o sujeito ao retomar o fio discursivo para recobrir o próprio fio, acirra a questão da *heterogeneidade do dizer*.

Desse modo, notamos que a referência de Pêcheux (1983) ao pensamento de Authier-Revuz (1982/2004) implica levar em consideração o campo heterogêneo em que se encontram a língua e os seus exteriores. Sendo assim, entendemos que embasados nas considerações de Flores e Teixeira (2005), dadas as implicações da questão da heterogeneidade, a compreensão acerca do sentido desvincula-o do domínio homogêneo, de modo a considerá-lo a partir de um campo duplamente marcado pelo não um, naquilo que a heterogeneidade teórica lhe permite analisar.

Sob esse enfoque, percebemos que a inscrição de não um no próprio fio discursivo segundo as teorizações de Flores e Teixeira (2005), nos permite “considerar a reflexividade opacificante da modalidade autonímica tanto no plano da língua sob o ângulo da linearidade do dizer, como no plano do discurso sob o ângulo do que ela diz ao sujeito do discurso” (FLORES , TEIXEIRA, 2005, p.74).

Neste ponto, destacamos que as formas de manifestação das heterogeneidades enunciativas das modalidades autonímicas e das não coincidências do dizer serão fundamentais para nosso trabalho de análise. Mais: interessar-nos-á aqui pensar (e analisar) os possíveis efeitos de sentido que a irrupção dessas formas produz no próprio fio do dizer.

Dessa forma, com base na materialidade linguística sob um viés discursivo é que poderemos analisar em termos discursivos, as rupturas, as falhas que se presentificam via fio discursivo. Isto é, enfocando as voltas que os informantes da nossa pesquisa produzem na sua enunciação na tentativa de tamponar, de explicar o que diz. Vislumbraremos na análise o modo como eles promovem a negociação com o *não um* e com a presença do outro em sua enunciação. Por isso, o trabalho com as *heterogeneidades enunciativas*, com as *modalizações autonímicas* e com as *não coincidências do dizer*, nos permitirá compreender que as marcas do *não um* se

inscrevem a partir da própria constituição do sujeito e do sentido, sempre constituídos e marcados pela heterogeneidade.

Na seção a seguir, trataremos das heterogeneidades enunciativas: *mostrada e constitutiva*, as quais foram posteriormente trabalhadas por Authier-Revuz (1998) via a perspectiva das *não concidências do dizer*.

### 3.3. As Heterogeneidades Enunciativas

Ao propor um estudo sobre as Heterogeneidades Enunciativas, tomando como ponto de partida a perspectiva de que a linguagem é heterogênea, notamos que Authier-Revuz (1982/2004) considera a Heterogeneidade sob duas formas: a *Heterogeneidade Mostrada e a Heterogeneidade Constitutiva*.

A Heterogeneidade Mostrada é por ela concebida como passível de ser marcada ou não marcada, em termos linguísticos. Sendo assim, seja pela via de elementos explícitos (formas marcadas), seja pela via de elementos recuperáveis *no/pelo* fio do *discursivo*, é possível destacar que o outro funda e marca a instância enunciativa do sujeito do dizer. Por isso, como destacou Authier-Revuz (1982/2004), há marcas linguísticas que nos permitem pensar na relação de alteridade definitiva de toda produção languageira. Daí os fenômenos linguísticos, tais como: discurso direto, discurso indireto, as aspas, as glosas, dentre outros, os quais indiciam a presença do *discurso outro* do não um do sentido no próprio fio do dizer daquele que fala.

Em contrapartida, a Heterogeneidade Constitutiva, para Authier-Revuz (1982/2004), não é passível de receber, em termos linguísticos, marcas no fio do dizer que ilustre o discurso outro que funda e que constitui todo dizer. Nessa medida, o estatuto teórico dessa heterogeneidade aponta para o fato de que todo discurso é constitutivamente atravessado por *outros discursos* e pelo *discurso do Outro*, os quais são pensados, respectivamente, por Authier-Revuz (1982/2004) pela via da exterioridade teórica do *dialogismo bakhtiniano* e da Psicanálise *freudolacanianiana*. Com isso, é preciso demarcar que a perspectiva da Heterogeneidade Constitutiva não é passível de compor um procedimento de análise como conceito

operacionalizável. Sendo assim, restringimo-nos, no momento de análise, à questão da Heterogeneidade mostrada, como procedimento de análise.

Desse modo, observamos que a questão da Heterogeneidade Constitutiva nos leva a pensar que, radicalmente, o *locutor* e o *interlocutor* não têm domínio dos sentidos que ecoam *em/por* seus dizeres.

Conforme mencionamos anteriormente, para o estudo da Heterogeneidade Constitutiva do discurso, Authier-Revuz (1982/2004) apóia-se em dois exteriores teóricos à Linguística, a saber: o *dialogismo de Bakhtin* e à *psicanálise freudolacaniana*.

Segundo as considerações de Teixeira (2005), Authier-Revuz (1982/2004) convoca tais exteriores pelo fato de que, em ambos, há um questionamento radical sobre a “imagem de um locutor, fonte consciente de um sentido que ele traduz nas palavras de uma língua, e a própria noção de língua como instrumento de comunicação ou ato que se realiza no quadro das trocas verbais” (TEIXEIRA, 2005 p.145-146).

Cumpramos destacar aqui que, conforme ponderou Teixeira (2005) em sua leitura sobre a obra de Authier-Revuz, que dois princípios do dialogismo se mostraram relevantes aos estudos de Authier-Revuz (1998, 2004), a saber: *o do diálogo entre os interlocutores* e *o do diálogo entre os discursos*.

Em consonância com as ponderações de Flores e Teixeira (2005, p. 75), notamos que o *diálogo entre os interlocutores* não significa um diálogo face a face, uma vez que Bakhtin propôs uma teoria da dialogização interna do discurso, a partir da qual o autor ressaltou que a comunicação vai além da transmissão de mensagem. Segundo o autor, “a comunicação é um processo pelo qual o homem se constitui em uma relação de alteridade”. (BAKHTIN, *apud* FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 75).

Por assim dizer, o *diálogo entre interlocutores*, para Bakhtin, é um princípio constitutivo do sujeito e da linguagem, pois o discurso nunca é, em termos empíricos, individual; há sempre aí a reverberação de vozes em cada enunciado do outro.

No que se refere ao princípio *do diálogo entre os discursos*, dadas as contribuições de Teixeira (2005), percebemos que esse princípio se estabelece a

partir do fato de um discurso se constituir apenas *na/pela* relação com outros discursos, isto é, “as palavras já sendo habitadas por outras ressonâncias” (TEIXEIRA, 2005, p. 147).

Em relação a sua filiação à Psicanálise *freudo-lacanianana*, segundo comentaram Flores e Teixeira (2005), é pertinente destacar que interessa aos estudos de Authier-Revuz (1998/2004) a concepção que a Psicanálise produziu sobre o *sujeito* e a concepção, também psicanalítica, de uma *fala heterogênea*. A concepção de sujeito proposta pela psicanálise ancora o aspecto que diferencia e que singulariza a teoria de Authier-Revuz (1998/2004) em relação às outras teorias da enunciação, pois, para a Psicanálise *freudo-lacanianana*, o sujeito é produzido *na/pela* linguagem e é, por isso, clivado pelo inconsciente. Em outros termos, não é dono do seu dizer e não sabe o que diz. É (e)feito de linguagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que é a partir dessa concepção de sujeito que Authier-Revuz (1998/ 2004) se embasa teórico-analiticamente para elaborar a teoria da Heterogeneidade Constitutiva.

Sob o enfoque da “fala heterogênea”, notamos que o campo da Psicanálise *freudo-lacanianana* dimensionou, analiticamente, que “atrás da linearidade da emissão por única vez, faz-se ouvir uma polifonia” (FLORES ; TEIXEIRA, 2005, p. 75). Isto é, o discurso proferido pelo sujeito é atravessado pelo discurso do Outro. Ao que parece, é a partir desse prisma que Authier-Revuz (1998, 2004) sustentou que aí consiste a radicalidade dos possíveis efeitos que o campo de significantes exerce sobre o sujeito.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar que os exteriores teóricos convocados por Authier-Revuz (1998,2004) se embasaram em trazer uma noção de um “outro” que atravessa o discurso. Entretanto, essa noção tem estatutos teóricos específicos em ambas as teorias: na concepção do dialogismo *bakhtiniano*, o “outro não é nem o duplo de um frente a frente, nem mesmo o diferente, mas um outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER, 2004, p.25). Na perspectiva da Psicanálise *freudo-lacanianana*, o outro é pensado como um campo de significantes fundantes e constitutivas do outro.

Desse modo, compreendemos que o outro, a que se refere Bakhtin, é o outro da interlocução, o outro que constitui o discurso. Já para a psicanálise, o outro é o

grande Outro, isto é, um outro da ordem de uma alteridade radical, o qual ilustra que o sujeito não é o agente da linguagem, mas o seu efeito.

Nessa medida, Teixeira (2005) enfatizou que o discurso do sujeito é “atravessado por ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso do Outro” (TEIXEIRA, 2005, p.152) e o “sujeito não pode ser tomado *pelo* que diz, mas *no* que diz” (TEIXEIRA, 2005, p. 152, grifos da autora), pois o sujeito é perpassado por uma heterogeneidade radical. E, no caso da Heterogeneidade Mostrada, esse atravessamento pode se configurar via marcas explícitas (ou não) no próprio fio do dizer. A Heterogeneidade Mostrada não é passível de ser o reflexo da heterogeneidade constitutiva do discurso (TEIXEIRA, 2005).

Nesse sentido, ainda com base nas considerações de Teixeira (2005), Authier-Revuz (1982/2004) destacou que a manifestação de Heterogeneidade Mostrada na enunciação pode ser tomada como emergência da Heterogeneidade Constitutiva. Vejamos as observações tecidas por Teixeira:

A heterogeneidade mostrada não é um espelho, dentro do discurso, da heterogeneidade constitutiva. Por outro lado, elas não são realidades *independentes*, pois as formas da heterogeneidade mostrada permitem o acesso à representação que o locutor dá de sua enunciação (TEIXEIRA, 2005, p. 152, grifos da autora).

Compreendemos, portanto, a partir das ponderações de Teixeira (2005), que a Heterogeneidade Mostrada deixa deflagrar uma representação da negociação do sujeito com a Heterogeneidade que o constitui, mas que ele, via fenômeno da denegação, tem necessidade de involuntariamente tentar desconhecer. Assim, há ali a produção de uma ilusão de ser ele o foco de sua enunciação e, concomitantemente, a produção de uma impossibilidade de ele romper com os efeitos da Heterogeneidade que o constitui (TEIXEIRA, 2005). Desse modo, essa negociação do sujeito com a heterogeneidade se inscreve *no/pelo* fio do seu dizer, de modo a oportunizar o efeito de que, a partir do próprio fio discursivo, o sujeito (re)formula seu dizer, negociando os sentidos. A isso, Authier-Revuz (1998, p.14), tratará linguisticamente pela via da configuração metaenunciativa – modalização autonímica -, que corresponde a formas marcadas observáveis no fio do discurso. Sendo assim, na próxima seção, abriremos espaços para o estudo das modalizações autonímicas.

### 3.3.1 As Modalizações Autônomicas

Os estudos sobre a *modalização autônomicas*, conforme teorizou Authier-Revuz (1998), visa pensar a maneira como se estabelece a configuração enunciativa da propriedade da reflexividade da linguagem. Portanto, esses estudos tiveram como enfoque perpassado um fato de enunciação em sua estruturação reflexiva, atravessado “por sua auto-representação opacificante” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.260). Em outras palavras, poderíamos ressaltar que a *modalização autônomicas* é uma maneira de dizer, e designa um modo de não coincidência de dizer em que o enunciado é elaborado. O enunciador retorna a sua enunciação no próprio fio do discurso para tecer comentários, corrigir supostas falhas. Nesse sentido, Authier-Revuz afirma que (1997, p.260):

Toda forma de modalização autônomicas aparece como uma “costura aparente” no dizer sobre o tecido do dizer, ressaltando em um mesmo movimento a falha que expõe o discurso a uma de suas não coincidências enunciativas, e sua sutura, seu “conserto” metaenunciativo.

Podemos compreender, a partir dessas considerações, que a modalização autônomicas é uma espécie de reparo *no/do* dizer, e o sujeito se vê às voltas com ela sempre que precisa suturar o dizer, trazendo um desdobramento de um dizer. Esse desdobramento revela uma configuração enunciativa, que inclui o retorno sobre o signo referido na enunciação e o seu comentário (CALIL, 2006).

De acordo com as ponderações de Flores e Teixeira (2005), notamos que a modalização autônomicas, na esteira de Authier-Revuz, “é um fato de enunciação modalizado por uma representação opacificante” (FLORES ; TEIXEIRA, 2005 p. 82). Ainda para Flores e Teixeira (2005, p. 82), no fenômeno da modalidade, é possível destacar que:

O dizer retorna reflexividade sobre um ponto de seu desenvolvimento para suspender o “que vai por si mesmo”, pelo qual parece dar-se normalmente a nomeação, inscrevendo a *falta* por meio de uma interrogação (...), de uma crítica (...), de uma aceitação (...) de uma renúncia (...) (grifos dos autores)

A respeito dessas considerações, entendemos que o dizer se desenrola sobre si mesmo de forma reflexiva, levando-nos a pensar que ele é sua própria metalinguagem, e que a *falta* é constitutiva do sujeito, pois, se não dizemos tudo, é porque as palavras nos faltam, o que é próprio *do funcionamento* da linguagem.

Feitas essas considerações, é pertinente ressaltar que, a partir das teorizações de Authier-Revuz (1998), a construção da *modalização autonímica* é efetivada no próprio plano da língua. Assim, essa modalização se constitui na linearidade do discurso por meio de formas discursivas em que as palavras voltam-se sobre si mesmas na enunciação, de modo a deflagrar, por exemplo, o fenômeno linguístico da *representação da interlocução* (as não coincidências do dizer) (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Cumprido destacar que, neste trabalho, não focalizaremos a questão das formas de manifestação, de *modalizações autonímicas*, pois extrapolaria nosso objetivo de pesquisa. Nesses termos, deter-nos-emos sobre a questão das *não coincidências do dizer*, termo anteriormente nomeado por Authier-Revuz de *heterogeneidades*.

Teixeira, (2005) referindo-se à Authier-Revuz, afirma que:

As modalidades autonímicas são descritas como fatos pontuais de não coincidência, pelos quais fica suspenso o caráter absoluto e inquestionável que está ligado ao uso *standard* das palavras. (TEIXEIRA, 2005, p.159, grifos da autora)

Sob essa perspectiva, compreendemos que as não coincidências marcam, pela negociação com o ponto de não um, o funcionamento da enunciação, a partir do momento em que esta se torna duplamente alterada. Isto é, as palavras se alteram porque não possuem um sentido transparente.

Na seção a seguir, apresentaremos algumas considerações sobre as *não coincidências do dizer*.

### **3.3.2 As não coincidências do dizer**

O estudo sobre as não coincidências do dizer não se refere a comentários no plano da estrutura da língua, mas, conforme teorizado por Authier-Revuz (1998, p.21), se trata “do que eles dizem ao sujeito do dizer”. Sendo assim, notamos que as não coincidências vêm ilustrar a representação do dizer afetada pelo *não um* e, por assim dizer, constituir as não coincidências com pontos que, enunciativamente, se encontram alterados.

Portanto, dizer que essas *formas metaenunciativas*, isto é, as não coincidências do dizer, vêm “obturar a falha constitutiva do sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1994, p. 256), significa reconhecer uma “negociação obrigatória” do sujeito do dizer com a heterogeneidade que o constitui, passível de ser vislumbrada por meio das não coincidências do dizer. A referida autora afirmou ainda que essa negociação pode emergir a partir de um processo de denegação, no qual o sujeito possui a ilusão de ser o centro de sua enunciação e, em decorrência desse processo, abre espaço para articular o imaginário de coincidência do *Um* para um espaço de não coincidência, explicitando (e deflagrando) a heterogeneidade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1998).

Nessa perspectiva, em suas teorizações, Authier-Revuz (1998) ressaltou que há quatro campos de não coincidências para ilustrar a *alteridade do dizer*. Ela apontou, como primeiro ponto de não coincidência, a *Não coincidência interlocutiva entre o enunciado e o destinatário*. Esse tipo de não coincidência é por ela pensado a partir da situação enunciativa em que um elemento do discurso não é compartilhado pelos protagonistas da enunciação.

A esse respeito, observamos que Calil (2008, p.81), citando Authier-Revuz (1995), ponderou que: “a não coincidência interlocutiva caracteriza-se por uma glosa que testemunha o encontro com o dizer do outro”. Isto é, funciona como uma forma de recepção efetiva das palavras do outro, as quais produzem efeitos, retomando-as em uma segunda ocorrência, sobre o fio do discurso.

As *Não coincidências do discurso consigo mesmo* é outro campo de não coincidência, e esta se manifesta por formas que indicam a presença de palavras pertencentes a outro discurso. Conforme afirmou Teixeira (2005, p.160) citando Authier-Revuz (1991), “trata-se de uma interdiscursividade mostrada”, em que o sentido que aí se constitui, reverbera-se a partir de *outro lugar*.

Nesse ponto, cabe destacar que Authier-Revuz (1998) relacionou a *não coincidência interlocutiva* e a *não coincidência do discurso consigo mesmo* ao dialogismo *bakhtiniano*. Na primeira, sua relação está afetada às pessoas e ao peso sócio-histórico das palavras. Já na segunda, refere-se ao dialogismo pelo fato de considerar que toda palavra, por se vincular fortemente ao já dito, é sempre povoada pelo discurso outro (TEIXEIRA, 2005). A noção *pecheutiana* de *interdiscurso*

também se faz presente nesse tipo de não coincidência, uma vez que essa noção “sustenta o princípio de que toda palavra é determinada por algo que fala, em outro lugar, independentemente” (TEIXEIRA, 2005,p.162).

*As não coincidências entre as palavras e as coisas* são representadas pelas buscas e pelas hesitações em prol de uma palavra plausível a ser empregada para nomear a coisa. Em conformidade com as considerações de Teixeira (2005, p. 161), observamos que essa ocorrência de não coincidência diz respeito à “oposição entre a língua – sistema finito de unidades discretas - e as infinitas singularidades do real a nomear”, ou ainda, em termos *lacanianos*, *da captura do objeto pela letra*. Trata-se, portanto, da busca da palavra que, supostamente nomeie o objeto.

Para finalizar nossas considerações sobre o campo das não coincidências do dizer, destacaremos, agora, o caso das *não coincidências das palavras consigo mesmas*. De acordo com Teixeira (2005, p.161), estão inclusas nesse tipo de não coincidência “formas que aceitam, rejeitam ou especificam o sentido a ser entendido, em função de haver fatos de polissemia ou homonímia”. Compreendemos, portanto, que o locutor procura um sentido para uma determinada palavra excluindo os outros sentidos possíveis.

Portanto, esses dois últimos tipos de não coincidências são empreendidos por Authier-Revuz (1998) a partir de sua leitura sobre a perspectiva do *real da língua*, segundo propôs Lacan no campo da Psicanálise. Sendo assim, como destacou Teixeira (2005, p.162), esse real pode ser analisado “como forma de um lado, e como espaço de equívoco de outro”.

A partir da discussão que aqui apresentamos, compreendemos que o estudo das não coincidências do dizer será relevante para nosso trabalho de análise. De modo mais específico, para analisarmos as entrevistas semiestruturadas, nas quais os informantes da nossa pesquisa se veem às voltas com as não coincidências que emergem, no fio do discurso, quando do momento de tecer comentários, explicar os mal entendidos, isto é, as falhas no discurso.

Desse modo, por fim, compreendemos que as *não coincidências* serão uma base teórica que nos possibilitará perceber como o sujeito do discurso produz a “negociação” da heterogeneidade que o constitui na condição de sujeitos de linguagem.



## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que foram particularizados e construídos por nós, quando do momento de compormos o nosso modo procedimental em relação à teoria a que filiamos e ao trabalho analítico do material a ser analisado.

Sendo assim, cumpre enfatizar que as incursões teórico-analíticas delineadas neste trabalho são tributárias da perspectiva discursiva de base pecheutiana, sem descuidar das próprias relações conceituais com outras perspectivas que essa base comporta. No caso específico de nossas incursões, o viés das *heterogeneidades enunciativas*, proposto por Authier-Revuz (1998, 2004), configura como uma relação conceitual bastante promissora para a construção de nosso trabalho analítico.

Diante disso, é oportuno ressaltar que a questão da *materialidade linguística* desempenhou relevante papel no desenvolvimento deste estudo, no sentido de que, a partir dela, produzimos um movimento contínuo de descrição-interpretação no trabalho de análise.

Dessa forma, levando em conta nossa questão de pesquisa que está intimamente relacionada com o propósito de investigarmos o modo como surdo se constitui ou é constituído como aluno na sala de aula de Língua Portuguesa, delineamos como “*fio condutor*” de nossas análises o seguinte ponto: o modo como se apresenta, na escola regular pesquisada, a questão da *Educação Inclusiva*<sup>7</sup>, vislumbrando nesta, a implicação da instância “professor” e a do “intérprete” no processo de endereçamento à instância “aluno surdo” em tese, e, em decorrência disso, abordar, de modo mais específico, a maneira como o surdo parece se assumir na posição de aluno nesse “jogo de endereçamento”.

Assumirmos aqui a perspectiva discursiva de base *pecheutiana* significa dizer que nosso foco analítico se orientou para a abordagem da pluralidade de filiações

---

<sup>7</sup> Algumas considerações sobre essa questão ganharam relevo na *Introdução* e no *Primeiro Capítulo* deste trabalho.

históricas que parecem constituir os participantes da pesquisa. Isso exige considerar que o suposto domínio do dizer pelo sujeito (tomado, aqui, como *discursivo*), recebeu um estatuto de problematização, pois pensar (e analisar) a perspectiva de *pluralidade de filiações históricas* abriu vias, na esteira de Pêcheux, para dimensionarmos a questão de que, ao enunciar, o sujeito se enuncia.

Frente a isso, é preciso enfatizar que a concepção de sujeito, aqui abordada, não é a de *sujeito empírico*, mas a de um sujeito tomado como *posição discursiva*. Inclusive, essa perspectiva de que, ao enunciar, o sujeito se enuncia, nos permitiu analisar a questão da *contradição* que lhe é constitutiva e que, discursivamente, marca-se por meio de algumas tomadas de *posição ideológica*, conscientes ou não.

Considerados os referidos apontamentos, passamos ao desenvolvimento das seções que compuseram nosso capítulo metodológico.

#### **4.1 Circunstanciamento do espaço pesquisado**

A coleta do material de análise foi realizada em uma escola pública de ensino regular, localizada na zona urbana de uma cidade do interior do Estado de Goiás. A referida escola está localizada no centro da cidade e trata-se de um pólo de ensino médio que oferece apenas essa modalidade de ensino, nos seguintes períodos: matutino, vespertino e noturno.

A respeito da estrutura física do espaço pesquisado, cabe destacar que a escola possui um excelente espaço físico em boas condições de uso. Neste aspecto, a escola dispõe de quatorze salas de aula, todas espaçosas e arejadas e em bom estado de conservação. Observamos também que a referida escola possui três laboratórios, a saber: um laboratório de informática, com vinte computadores; um laboratório de línguas; e um laboratório de ciências, ambos bem equipados.

Ainda quanto ao aspecto físico da escola pesquisada, observamos que ela possui uma biblioteca que oportuniza espaços de leitura e de pesquisa, com um acervo bibliográfico vasto, realidade essa que, infelizmente, não se apresenta em muitas escolas estaduais ou municipais do Estado de Goiás. Nesse sentido, poderíamos dizer que as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino do

Estado não pareceram ser concebidas como prioridade, visto que algumas não possuem acervo bibliográfico suficiente e outras não possuem espaço físico necessário para propiciar estes espaços de leitura e de pesquisa.

A escola em questão possui ainda uma sala para os professores, uma secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, uma quadra de esportes coberta e um pátio para as refeições dos alunos. A recreação acontece de modo coletivo, isto é, entre surdos e ouvintes juntos. Entretanto, percebemos que, em muitos momentos, os alunos surdos não se interagem com os alunos ouvintes e permaneciam isolados durante a recreação. Em outros momentos, foi possível perceber que uma das intérpretes, com certa frequência, mediava a interação entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes no momento da recreação no pátio da escola.

Embora a escola pesquisada apresentasse boa estrutura predial, a otimização dos espaços físicos frente à realidade dos alunos surdos não parecia ser um aspecto da sua agenda. Isso porque, em muitos casos, os espaços não atendiam à logística que essa realidade reclamava. É o caso, por exemplo, de não haver na escola salas com recursos visuais, de modo a permitir a participação pedagógica dos alunos surdos em múltiplas atividades de sala de aula. O mesmo acontece com o laboratório de informática que, ainda sendo bem equipado, não contemplava as necessidades de todos os alunos.

Observamos também que, embora a escola pesquisada contemple em seu ensino a tendência da Educação Inclusiva, a estruturação de salas com equipamentos tecnológicos específicos para atender a proposta da educação inclusiva não se apresentou ali como uma realidade tangível. No entanto, fomos informados pela diretora, quando do início do nosso trabalho de campo (05/08/2009), que a escola poderia ser contemplada com uma sala de recursos visuais, no ano de 2011.

Nessa escola, assim como nas outras escolas visitadas, os alunos surdos estudam no mesmo espaço que os alunos ouvintes, não havendo sala especial. Portanto, não há uma sala exclusivamente destinada à educação dos alunos surdos e com estrutura voltada para a demanda que reclamam as especificidades dos mesmos, como, por exemplo, equipamentos visuais, interação apenas via

Libras, etc. Essa realidade que se apresenta na escola em questão parece se embasar na própria possibilidade que muitos profissionais da educação aventaram a partir do seguinte princípio da Declaração de Salamanca (1994), a saber:

Todos os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas regulares, pois todas as pessoas *precisam aprender juntas, independentes de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter* (SALAMANCA, 1994, p. 5.) (Grifos nossos).

No que se refere ao delineamento das *atividades de sala de aula*, cabe destacar que tanto na escola pesquisada, quanto nas demais escolas visitadas, as propostas de atividades se orientam pela perspectiva do bilinguismo. Isso porque essas propostas vislumbram a Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, conforme destacamos na Introdução deste trabalho.

Essa proposta de educação nos permite pensar que, de certo modo, há uma tentativa, por parte da escola, de “garantir” o direito de o aluno surdo ser educado pela mediação da Libras. Ao que parece, essa tentativa apontou para o cumprimento do decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, e que:

[...] dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2007, p. 8)

No que diz respeito à Lei nº 10.436/02, notamos que essa diretriz vem afirmar que a Libras deve ser reconhecida como forma de “[...] comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão [...]” (BRASIL, 2007, p. 7).

Desse modo, compreendemos que a escola pesquisada procura atender às orientações das diretrizes que se referem ao uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Quanto ao aspecto da formação de professores, percebemos, a partir de informações disponibilizadas pela própria diretora da escola, que, no espaço pesquisado, não há professores nem intérpretes graduados em Libras nem professores que possuam cursos de formação específica nessa área, sendo que os intérpretes possuem apenas cursos de formação continuada em Libras. Estes são profissionais formados em outras áreas e que atuam como intérpretes a partir de uma avaliação a que são submetidos pela Secretaria Estadual de Educação, do Estado de Goiás.

Esta escola conta ainda com o trabalho de um instrutor surdo que atende todas as escolas estaduais e municipais voltadas para o atendimento de alunos surdos. A experiência de se ter um instrutor surdo, na sala de aula, parece ser fruto da tentativa de oportunizar aos alunos ouvintes um contato, ainda que mínimo, com a Libras. A partir disso, compreendemos que essa tentativa parece abrir vias para a aprendizagem da Libras pelos alunos ouvintes e, com isso, de certo modo, para a interlocução entre os alunos surdos e demais alunos.

Enfim, ressaltamos que a escolha por essa escola, como espaço de coleta de material para a pesquisa, se pautou, fortemente, no critério de focar alunos surdos que estivessem no mesmo grau de ensino, sendo estes, no caso deste trabalho, os alunos surdos que cursavam o ensino médio. Sendo assim, destacamos que, das escolas visitadas, a escola que atendia ao nosso critério foi esta que vem analisada ao longo deste trabalho.

Passamos, a seguir, às nossas considerações a respeito dos participantes da pesquisa.

## **4.2 Um pouco de história sobre os participantes da pesquisa**

Destacamos, nesta seção, informações sobre os participantes da nossa pesquisa, que foram duas professoras, dois alunos surdos e três intérpretes. Cabe aqui destacar que uma das intérpretes, por motivo de gravidez, se afastou das atividades da escola, o que acabou por possibilitar, quando do momento de observarmos e gravarmos as aulas de Língua Portuguesa, o nosso contato por dois meses com um intérprete substituto. Posteriormente a isso, a intérprete afastada reassumiu suas atividades, o que nos permitiu observar e gravar, por um mês, as aulas em que ela atuava, sendo que, inclusive, a entrevista foi realizada com ela.

Ressaltamos que o circunstanciamento da história desses participantes foi realizado em subseções específicas. Desse modo, iniciamos tal circunstanciamento por meio da alusão aos alunos surdos.

### **4.2.1 Os alunos surdos**

Os alunos pesquisados, dois surdos, são ambos do sexo masculino e, conforme já mencionamos, estudam no ensino médio, em sala de aula regular. Ressaltamos que, para referirmo-nos a eles, utilizamos nomes fictícios para que possamos preservar suas identidades.

Pedro é aluno da primeira série do ensino médio, tem dezessete anos de idade e adquiriu a surdez com um ano de vida, após ter sofrido meningite. Assim, o referido aluno teve um contato inicial com a Língua Portuguesa e, posteriormente, com a Libras.

O aluno em questão é filho de pais ouvintes e sua mãe atua como intérprete de Libras em uma escola municipal. Este aluno possui domínio da Libras e interaciona-se bem com seus colegas ouvintes, com os professores e com a intérprete. A nosso ver, o fato de a mãe de Pedro ser intérprete pode figurar como um fator que, em algum momento, poderá favorecê-lo na sua constituição como aluno, sobretudo na sua relação com a construção do conhecimento. Com isso, conforme já foi relatado, Pedro possui suporte pedagógico em casa, o que, em tese, pode facilitar sua relação com o conhecimento.

Quanto ao modo de interação, Pedro é pouco extrovertido e se interage com alguns de seus colegas via mediação da intérprete. Diferentemente de Júlio, o segundo aluno, Pedro não é isolado por seus colegas em sala de aula, que gostam de realizar atividades extraclasse com ele.

No caso do aluno Júlio, ele é surdo congênito, segundo informações relatadas por sua mãe. Sua surdez foi detectada aos nove meses de vida, quando sua mãe percebeu que o filho não correspondia aos estímulos endereçados a ele. Assim, após consulta médica, foi diagnosticado o caso de surdez. Com dezenove anos de idade, no momento da entrevista, Júlio cursava a terceira série do ensino médio e o uso da Libras, conforme sua avaliação, se estabelecia de modo regular.

Ele também é filho de pais ouvintes, mas sua família não é usuária da Libras. A interlocução entre eles se dá por meio de gestos caseiros, os quais foram concebidos por Goldfeld (2002, p.62) como “linguagem rudimentar”, isto é, um tipo de linguagem utilizada para se comunicar e interagir de alguma maneira, mas que não possui um estatuto de língua estruturada.

Júlio é introspecto e possui um relacionamento regular com os colegas, com os professores e com os intérpretes. Desse modo, notamos certo isolamento de Júlio em relação aos colegas ouvintes, visto que ele se sentava nos primeiros lugares da sala de aula e, por sua vez, os demais alunos sentavam-se nos últimos lugares. Júlio interage, na maioria das vezes, apenas com a intérprete no espaço de sala de aula e, muito raramente, com duas colegas ouvintes, tendo em vista que os demais colegas ouvintes e professora não são usuários da Libras.

Quanto à disposição dos alunos surdos na sala de aula, geralmente eles ocupam os primeiros lugares no centro da sala, próximos ao professor e ao intérprete. A consideração da disposição dos alunos se mostra, neste trabalho, muito pertinente, pois a cena pedagógica de aprendizagem em que o aluno surdo está inserido se configura com algumas especificidades: a disposição próxima entre professor, aluno surdo e intérprete é muito importante, dado o fato de que a Libras media a interação entre eles

Dessa forma, passamos às considerações sobre os professores.

#### **4.2.2 Os professores**

Contamos, em nossa pesquisa, com a participação de duas professoras, as quais foram referenciadas neste trabalho como professora 1 e professora 2.

A professora 1 trabalha na escola pesquisada há quatro anos e possui vínculo empregatício com a instituição escolar em questão. Ela atua na terceira série do ensino médio e não é usuária da Libras, sendo que, dessa forma, o endereçamento ao aluno surdo pela professora 1 é mediado pela intérprete. Ela é formada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) há oito anos e possui especialização em *Psicopedagogia*.

A partir de nossas observações em sala de aula, notamos que a professora em questão é dinâmica, possui bom relacionamento com os alunos e tem interesse em trabalhar de forma diferenciada com o aluno surdo. Embora a referida professora não seja usuária da Libras, ela se endereça ao aluno surdo em vários momentos da aula, valendo-se sempre da mediação do intérprete. Trata-se, a nosso ver, de uma

atenção diferenciada por parte da professora 1, tendo em vista a sua preocupação em recorrer a recursos visuais (cópia da letra de uma música trabalhada, por exemplo) para mostrar ao aluno surdo, enquanto para os demais alunos ela promoveu o seu trabalho valendo-se de recurso auditivo (música).

Ademais, nos momentos de explanação do conteúdo da aula, a professora 1 direcionou-se diversas vezes ao intérprete e ao próprio aluno, com o intento de sanar possíveis dúvidas e/ou de enfatizar alguns apontamentos pertinentes à aula.

A *professora 2* atua na primeira série do ensino médio. Vale ressaltar que, no momento da coleta do material da pesquisa, a referida professora estava substituindo a professora regente da turma, uma vez que esta encontrava-se de *licença prêmio* por um período de seis meses.

A *professora 2* é recém-formada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), não possui vínculo empregatício com a instituição escolar pesquisada e atua, na escola pesquisada, com contrato temporário.

Conforme informações relatadas pela própria professora, ela não é usuária da Libras e seu contato com essa língua se estabeleceu a partir de um curso durante um período de três meses. Dado esse período de formação, o contato com a Libras não foi suficiente para que a professora conseguisse promover interlocução com o aluno surdo em sala de aula. Nesse sentido, a interlocução da referida professora com o aluno Pedro é mediada pela intérprete.

Cabe ressaltar que durante as aulas observadas, a *professora 2* não se endereçou com certa frequência ao intérprete e ao próprio aluno surdo, o que nos leva a pensar que a presença do aluno surdo ali não produzia nenhum tipo de demanda específica da parte dela como professora.

#### **4.2.3 Dos intérpretes**

No processo de educação que se orienta por meio da proposta da Educação bilíngue de Ensino, conforme já pontuamos aqui, o intérprete possui um papel fundamental. E ele figura como o mediador da relação entre professor, aluno surdo e conhecimento produzido na sala de aula.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, contamos com a participação de três intérpretes, dados os casos já mencionados na subseção, aludidos, por nós, como *intérprete A*, *intérprete B* e *intérprete substituto*.

A *intérprete A* é concursada na rede Estadual de Educação e atua como intérprete há dezessete anos. Nesse período, segundo informações cedidas por ela mesma, ela já realizou interpretações em comércios, em inquéritos policiais, entre outros.

O seu contato com a Libras se estabeleceu a partir de cursos básicos em Libras e a partir da convivência com surdos. Além disso, ela é casada com um surdo há dez anos. A *intérprete A* demonstra possuir, de certo modo, certo conhecimento da Libras, e, em sala de aula, sua atuação parece se estabelecer de modo responsável, visto que ela está sempre presente nas aulas e auxilia o aluno surdo o tempo todo. Fora isso, ela exerce a função de intérprete em sala de aula há dois anos em duas escolas estaduais, e sua área de graduação é Geografia.

Dado que, no período observado, a *intérprete B* encontrava-se de licença maternidade, destacamos que a maioria das aulas observadas e gravadas foi registrada neste período de licença. Portanto, entendemos que é necessário mencionar, brevemente, o perfil dos dois intérpretes que atuaram na terceira série do ensino médio no período de coleta do material de análise. Isto é, nossa coleta foi realizada, durante a atuação de dois intérpretes em momentos distintos, sendo: dois meses com o *intérprete substituto* (observações e gravação das aulas) e um mês com a *intérprete da turma* (observações e gravação das aulas e entrevista semi-estruturada).

O intérprete substituto, ao mediar a interação entre os participantes da aula, mais notadamente a do professor e do aluno surdo, foi interrompido, diversas vezes, pelo próprio aluno surdo e pelo instrutor, no sentido de promover esclarecimento acerca do que ele ia, no desenrolar da aula, interpretando via Libras. Além disso, o intérprete substituto faltava muito às aulas e não tinha bom relacionamento com o aluno surdo. Seu contato com a Libras se deu por meio de curso básico de três meses e, diante disso, ousamos aventar aqui a consideração de que a postura do *intérprete substituto* parece deflagrar certa incapacidade dele em exercer a função de intérprete.

Cabe ressaltar nesse momento, que, devido às consecutivas faltas do intérprete substituto, a direção da escola designava a *intérprete A*, para realizar a interpretação para Julio, aluno da 3ª série do ensino médio. Desse modo, Pedro, aluno da 1ª série ficava sem intérprete.

No caso da *intérprete B*, segundo suas informações, o contato com a Libras se deu em função de ela ter uma sobrinha surda. Sendo assim, ela disse ter aprendido a Libras por necessidade, por meio de cursos básicos oferecidos pela própria Secretaria da Educação. Isso porque ela precisava auxiliar sua sobrinha nas tarefas de casa.

Assim, ela é intérprete de Libras há 14 anos e atua na escola pesquisada há um ano, sendo que a sua área de formação é Pedagogia. Neste ponto, antecipamos a consideração de que a interação entre ela e o aluno surdo, mais precisamente quando do momento de tratar de algum ponto específico da aula, sofria algum tipo de implicação pelo não domínio da Libras por parte da intérprete. Conforme mostraremos no capítulo de análise, a intérprete em questão parecia subjugar a própria capacidade do aluno frente à participação dele em algumas atividades de sala de aula.

Discutiremos, na próxima seção, a composição dos instrumentos de coletas de material de pesquisa.

#### **4.3 Composição dos instrumentos de coletas do material de pesquisa**

Para realizar a coleta do material desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: anotação de campo referente à observação das aulas, observação e gravação das aulas em vídeo e entrevistas semiestruturadas. Ao valeremo-nos destes instrumentos, é possível evidenciar que nos pautamos nos seguintes aspectos:

1) as observações das aulas e as anotações de campo se mostraram pertinentes nessa perspectiva, pois, a partir delas, foi possível realizar, respectivamente, um primeiro momento de familiarização com a turma, bem como o registro das primeiras impressões da cena enunciativa de sala de aula. Inclusive, a partir daí, foi possível promover, com certa naturalidade, a gravação em vídeo das

aulas observadas. Além disso, esse momento em sala de aula nos permitiu apreender alguns aspectos constitutivos do perfil dos participantes da pesquisa, visto que tivemos a oportunidade de observar como cada participante desempenhava a função que lhe cabia naquele espaço discursivo de sala de aula.

**2)** as gravações das aulas em vídeo (VHS) nos oportunizaram registrar, de certo modo, a dinâmica de sala de aula; com isso, propomo-nos analisar o modo de endereçamento, que é passível de acontecer no próprio espaço de sala de aula, dada a relação entre o professor, o aluno surdo e o intérprete. No caso específico deste trabalho, o nosso interesse central se voltou para a análise, com mais ênfase, do modo como esse aluno pode se constituir nessa rede discursiva de relações subjetivas. Conforme já mencionado, as gravações em vídeo se mostraram relevantes, uma vez que a comunicação entre intérprete e aluno surdo se estabelece por meio de uma língua visual-espacial.

Cabe destacar ainda que as gravações das aulas em vídeo se mostraram importantes também pelo fato de não sermos usuários da Libras. De posse dos registros fílmicos, foi necessário recorrer ao auxílio de um profissional que dominasse essa língua para a construção do procedimento de transcrição. Vale ressaltar que as transcrições das aulas foram produzidas por um intérprete, que reside na cidade de Uberlândia.

O trabalho do transcritor, nesta pesquisa, foi fundamental, por um lado para a elaboração das transcrições e, por outro, para a consideração e avaliação do modo como se constituiu a relação entre professor, intérprete e aluno surdo. Mais precisamente, o transcritor avaliou o modo como o intérprete e o aluno surdo agenciaram a Libras, quando do momento de interação. E, embasados nisso, foi possível nos determos na questão do investimento subjetivo que parece sustentar a interação entre os envolvidos na cena enunciativa de sala de aula, dada a mediação que a Libras ali implica.

Sendo assim, entendemos que o trabalho do *transcritor* contribuiu conosco, no sentido de nos apresentar, via interpretação da Libras, aspectos pontuais do jogo de endereçamento entre os participantes da pesquisa.

Neste ponto, cumpre explicitar que as discussões teóricas propostas por Flores (2006) sobre o estatuto da transcrição como um ato enunciativo fornecem

fundamentos para a ideia de que toda e qualquer transcrição se sustenta pela interpretação singular daquele que transcreve. Isto é, a relação entre a transcrição em si e o material transcrito não seria fruto de um decalque. Ao contrário, ali está fortemente implicado o papel daquele que transcreve, via um ato efêmero e singular.

Assim, corroboramos a ideia de tal autor, quando ele destacou que a transcrição pode ser considerada como um ato enunciativo. Portanto, a interferência do profissional em Libras, ao transcrever as aulas filmadas, não se configurou para nós como um problema teórico-metodológico. Isso exige considerar que o viés de abordagem da transcrição como enunciação abriu vias para problematizar a tão propalada perspectiva de que seria possível haver uma fidelidade entre a transcrição em si e o material transcrito, assegurada pela suposta neutralidade do transcritor.

Compreendemos a questão da transcrição “como modalidade de enunciação” (FLORES, 2006, p. 70) e, diante disso, é possível destacar que a transcrição se compõe como um ato pelo qual se passa de uma forma à outra, de modo que ali *algo* se revela e, por sua vez, algo se apaga em termos subjetivos. Ainda para Flores (2006), transcrever seria um ato de produção de um dizer, ao (re) dizê-lo.

**3)** as entrevistas semi-estruturadas nos auxiliaram na coleta de alguns dizeres dos professores, dos alunos surdos e dos intérpretes. Com isso, vislumbramos mostrar, do ponto de vista discursivo, a produção de certos sentidos que os envolvidos na cena de sala de aula produzem em relação a eles mesmos e aos outros, dado o contexto da educação inclusiva. Aqui analisamos com mais ênfase o caso dos alunos surdos. Para a análise desse material, o dispositivo analítico das Formações Imaginárias desempenhou uma importante função. Mais: o procedimento de descrição-interpretação frente à materialidade linguística implicada ali a relação do *interdiscurso* e *intradiscurso* também se mostrou importante.

Passaremos, na próxima seção, às considerações sobre a composição temática do material de análise.

#### 4.4 Composição temática do material de análise

Nesta seção, apresentamos algumas informações pertinentes ao material de análise da pesquisa, dado o papel dos instrumentos coleta utilizados no âmbito deste trabalho. A partir destes instrumentos, desdobramos a composição do seguinte material: transcrições das aulas, transcrições das entrevistas e anotações de campo. Cumpre antecipar que as anotações de campo serão mobilizadas, quando pertinente e se necessário, na medida em que for relevante a apresentação de um ou de outro aspecto significativo para as discussões consideradas.

Desse modo, passemos à descrição da composição de cada material mencionado anteriormente:

1) *das transcrições das entrevistas*: este material de análise refere-se às entrevistas que realizamos com os alunos surdos, com os intérpretes e com os professores de Língua Portuguesa das respectivas séries mencionadas anteriormente. Vale ressaltar que, para realizarmos as entrevistas, elaboramos previamente um roteiro, uma vez que tínhamos a pretensão de conduzir a direcionalidade das questões que seriam extremamente relevantes para o trabalho e que precisavam ser investigadas. Portanto, tendo em vista a necessidade de entrevistarmos cada grupo específico, foi preciso elaborar perguntas de natureza diferenciadas.

Cumpre aqui destacar que, embora partíssemos de um roteiro pré-elaborado, houve momentos, nas entrevistas, em que a emergência de outras perguntas se fizeram necessárias para que o objetivo da entrevista fosse estabelecido. Isto é, em alguns momentos elaboramos outras perguntas para completar a resposta pretendida e em outros as perguntas foram reelaboradas, uma vez que os participantes da pesquisa não respondiam ao que lhes fora perguntado.

Nessa perspectiva, pautamo-nos em um roteiro de pesquisa que pudesse nos orientar quando do momento de obter informações que fossem relevantes aos nossos objetivos, à nossa pergunta de pesquisa, bem como à nossa hipótese de trabalho.

Nesse sentido, em virtude do distanciamento da nossa pergunta de pesquisa e da hipótese, julgamos necessário redizê-las neste momento: nossa questão de pesquisa consiste em investigarmos como o surdo se constitui ou é constituído como aluno na sala de aula de Língua Portuguesa. Para tanto, aventamos a hipótese de que os alunos surdos da escola pesquisada parecem sofrer efeitos discursivos de rarefação subjetiva, de modo a não promover uma relação entre eles e o conhecimento; neste caso com a Língua Portuguesa. Em decorrência disso, essa rarefação subjetiva poderia inibir a subjetivação do surdo como aluno, contrariando o processo dito inclusivo.

2) *das transcrições das aulas*: este material de análise se compôs a partir das aulas de Língua Portuguesa, observadas e gravadas em vídeo, na primeira e terceira séries do ensino médio. Essas aulas dizem respeito aos seguintes eixos: literatura, gramática e produção de texto. Assim, houve uma prevalência, na primeira série, de conteúdos referentes à gramática e, na terceira série, de conteúdos referentes à literatura.

A escolha das aulas da disciplina de Língua Portuguesa como momento para coletarmos o material de pesquisa se prendeu a alguns pontos: por ali parece haver um acirramento da relação *Libras-Língua Portuguesa*, dado o papel do intérprete ao tentar mediar, via Libras, o acesso ao conhecimento produzido em Língua Portuguesa, o que, na verdade, refere-se à tensão acentuada entre a (im)possibilidade de recobrimento da Língua Portuguesa pela Libras; e porque ali poderia se deflagrar, talvez com mais ênfase, a emergência de um ou de outro aspecto subjetivo que aponte para o modo de relação entre sujeito e língua. Com isso, em tese, poderia haver a emergência de certos aspectos subjetivos, os quais estariam intimamente relacionados com o ponto subjetivado na língua pelo sujeito - implicada ali uma relação de constituição.

Isso posto, de agora em diante passamos a explicitar o modo como articulamos a natureza e a estruturação dos roteiros das entrevistas. Vale ressaltar que os roteiros das entrevistas foram colocados antes da nossa reflexão sobre a natureza e os objetivos das referidas perguntas para facilitar a localização das mesmas.

O roteiro da entrevista elaborado para os intérpretes foi estruturado da seguinte maneira:

**Quadro 1:** Roteiro das entrevistas aplicadas aos intérpretes

- 1) Como, quando e por quê você aprendeu Libras?
- 2) Há quanto tempo você é interprete de Libras?
- 3) O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos conforme prevê as leis e documentos oficiais, ou seja, que a educação desses alunos ocorra em sala de aula regular onde o conhecimento é mediado pelo professor e pelo intérprete?
- 4) Mas você acha que a inclusão ta acontecendo de acordo com o que a lei prevê, os documentos?
- 5) Você consegue interpretar fluentemente os conteúdos disciplinares em Libras? Quanto você acha que consegue interpretar do que é dito pelo professor?
- 6) Em sua opinião, o que dificulta a interpretação na sala de aula e por quê?
- 7) Como é sua relação com o surdo? Ele colabora no processo de ensino e aprendizagem? Ele cumpre sua função de aluno?
- 8) Quanto ao professor regente, como é o trabalho e a relação entre vocês? Há troca de experiências, planejamento em conjunto das aulas? Explique?
- 9) Qual é o nível de aprendizagem do aluno surdo na sala de aula de Português? Em porcentagem. Quanto você acha que o aluno consegue aprender do que é ensinado pelo professor e intermediado pelo intérprete? Quais são as causas e as conseqüências desse nível de aprendizagem?
- 10) Na sala de aula, há espaço cedido pelo professor para que o aluno surdo manifeste sua opinião, suas dúvidas, suas queixas?
- 11) Quanto ao professor e ao aluno surdo, como eles se relacionam: O professor sabe Libras? Como eles se comunicam?
- 12) Como é a interação entre os alunos ouvintes e o aluno surdo? Há laços de afetividade entre eles?

Fonte: a autora

Vale ressaltar que as perguntas 1, 2, 5 e 6 dizem respeito à relação dos intérpretes com a Libras. Aqui pretendíamos investigar o motivo que levou o intérprete a aprender Libras, o tempo de interpretação do intérprete e a fluência na interpretação em Libras.

Com o objetivo de conhecermos a opinião dos intérpretes em relação ao processo de inclusão na escola regular, isto é, ao modo como a inclusão tem sido efetivada na escola regular, elaboramos as questões de número 3 e 4.

Dando sequência à nossa reflexão, as questões 7 e 8 e 12 referem-se ao relacionamento dos intérpretes com os alunos surdos, com os professores e com os alunos ouvintes. A nosso ver, é relevante para o presente trabalho entender como os participantes da pesquisa se relacionavam, pois é a partir dessa relação em sala de aula que parece estabelecer a oportunidade de relação do aluno surdo com o conhecimento.

Prosseguindo, as questões 9, 10 e 11 dizem respeito à relação do aluno surdo com o conhecimento. A partir dessas questões, vislumbramos conhecer qual a imagem que os intérpretes produziam a respeito do aluno, bem como acerca da questão da aprendizagem, o espaço cedido em sala para que o aluno surdo manifeste suas dificuldades, o nível de aprendizagem e as consequências que esse nível de aprendizagem podia acarretar ao aluno surdo.

O roteiro de perguntas elaborado para os alunos surdos se estruturou desta maneira:

**Quadro 2:** Roteiro das entrevistas aplicadas aos alunos surdos

- |    |  |
|----|--|
| 1) | Você gosta da escola onde está estudando? Por quê  |
| 2) | Você sabe Libras?  |
| 3) | Você acha importante saber Libras? Por quê?  |
| 4) | Como é seu relacionamento com os seus colegas ouvintes, com seu professor de Língua Portuguesa e com seu intérprete? |
| 5) | Seu professor de Língua Portuguesa olha para você, te faz perguntas quando está explicando a matéria? Comente.       |
| 6) | Você acha difícil ou fácil aprender Português? Por quê?  |
| 7) | Você acha que o professor deveria ficar mais tempo te explicando a matéria pelo fato de você ser surdo? Por quê?     |

- 8) Você compreende o que os livros utilizados na aula de Português dizem? Você consegue ler sem a ajuda do intérprete?
- 9) Qual a sua maior dificuldade na aula de Português? Por que você acha que é essa dificuldade? Por que você acha que é mais difícil?
- 10) Você acha que os materiais utilizados na aula ajudam você aprender com mais facilidade os conteúdos? Os materiais usados: livros, cartazes, uma música, ajudam você aprender com mais facilidade?
- 11) Seu professor de Português sabe Libras? Você acha que saber Libras ajuda o professor ensinar o surdo? Por quê?
- 12) Como é o seu intérprete? Bom? Ruim? Sabe Libras bem?
- 13) O que você entende por escola inclusiva?
- 14) Você acha que a escola inclusiva ajuda o surdo aprender mais, ou menos? Por quê?
- 15) Como é a aula no dia em que o intérprete falta? Como é que é?
- 16) Como deveria ser a escola em sua opinião, para que os alunos aprendessem de verdade?

Fonte: a autora

A questão 1 foi elaborada com o propósito de podermos conhecer qual era a relação do aluno surdo com a escola regular inclusiva. Já as questões 2 e 3 nos oportunizaram saber qual a relação que o aluno surdo mantinha com a Libras, visto que o conhecimento em sala de aula é mediado por meio dessa língua. Portanto, saber se o aluno domina a Línguas é uma questão relevante em nosso trabalho.

Na intenção de conhecermos a forma de relacionamento estabelecida entre os alunos surdos/professoras/intérpretes/e alunos ouvintes, elaboramos a questão de número 4. Conforme já mencionamos anteriormente, é importante para nosso trabalho conhecermos o modo de relacionamento que se dá entre os participantes envolvidos no processo de inclusão. Cumpre aqui ressaltar que, dado o nosso interesse em analisar, em termos discursivos, a rede de relação subjetiva que se estabelece entre professoras/aluno surdos/intérpretes, há algumas perguntas comuns nos três roteiros de entrevistas.

As questões 5 e 7 dizem respeito ao modo de endereçamento das professoras ao aluno surdo e ainda à relação que este aluno possui com a Língua

Portuguesa. Essas questões, a nosso ver, nos propiciaram investigar qual era a posição discursiva assumida pelas professoras frente à educação desses alunos.

Com o objetivo de investigarmos a relação que o aluno surdo estabelecia com a Língua Portuguesa, elaboramos as questões de número 6 e 9, o que foi muito relevante para nosso trabalho, visto que é a partir dessa relação que o aluno se constituirá ou não na sala de aula via mediação pela Libras e pela interpretação para a Língua Portuguesa.

As questões 8 e 10 se referem aos recursos utilizados pelas professoras nas aulas de Língua Portuguesa. Aqui, pretendíamos investigar o nível de satisfação do aluno surdo em relação à utilização desses recursos e ainda: se ele tinha noção de quais recursos poderiam facilitar sua aprendizagem.

A questão de número 11 concerne à relação das professoras com a Libras. Assim, ansiávamos saber, a partir dessa pergunta, qual era a relação das professoras de Língua Portuguesa com a Libras e se, caso as professoras soubessem Libras, isso facilitaria a aprendizagem do aluno.

Interessados em saber da concepção que o aluno surdo produziu a respeito do intérprete, elaboramos as questões de número 12 e 15. Desse modo, propusemo-nos a investigar qual era a imagem que o aluno surdo produziu a respeito do intérprete: se ele era bom, se dominava Libras, enfim, se ele era um colaborador no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na aula de Língua Portuguesa, e quais as consequências da ausência desse colaborador para as aulas de Língua Portuguesa.

As questões 13, 14 e 16 foram norteadas a partir da tentativa de compreender a concepção que o aluno surdo construiu sobre a escola inclusiva, pois percebemos ser importante saber se o aluno surdo conhece o processo de inclusão no qual ele está inserido.

Para finalizar a composição dos roteiros de entrevistas, a seguir textualizaremos o modo como se configurou o roteiro destinado aos professores.

**Quadro 3:** Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores

- 1) Você recebeu alguma orientação, alguma capacitação para atender as especificidades que a educação dos alunos requer?
- 2) Você conhece e domina a língua de sinais? Como se dá a comunicação entre você e seu aluno surdo na sala de aula?
- 3) Na sua prática diária, como você trabalha na sala de aula, onde há alunos ouvintes e surdos, você utiliza algum recurso específico na disciplina em que leciona? Faz alguma adaptação de conteúdos, considerando as necessidades do aluno surdo?
- 4) No momento da explicação do conteúdo, como é a participação do aluno surdo na aula?
- 5) O que é inclusão para você?
- 6) Nessa escola, há sala de recursos? Ou, o aluno, ele vem no contra-turno? Ele recebe aulas que não estejam no horário normal de estudo dele?
- 7) Qual sua maior dificuldade ao trabalhar com alunos surdos? Você acha que eles têm necessidade de mais explicação, quando está explicando o conteúdo, é... devido à surdez?
- 8) Você acha possível que os alunos surdos aprendam em salas inclusivas conforme prevê as políticas da inclusão? Por quê?
- 9) Em sua opinião, qual seria a melhor maneira de proporcionar aprendizagem de qualidade aos alunos com surdez?
- 10) Você percebe que o aluno surdo colabora no processo de ensino e aprendizagem? De que forma?
- 11) Que conhecimentos o professor deve ter para poder ensinar aos alunos com surdez?
- 12) Você considera a Libras como um fator importante para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos?
- 13) Que tipo de avaliação você utiliza com o aluno surdo? Qual o nível de aproveitamento desse aluno? A que você atribui esse nível de aproveitamento escolar?
- 14) Como é o relacionamento entre você, os alunos ouvintes e o aluno surdo? Há interação entre eles, alunos ouvintes e aluno surdo?
- 15) Como você avalia a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem

do aluno surdo? Ele é capacitado? Exerce bem sua função? Domina a Libras?

- 16) Que sugestões você daria para as escolas no que diz respeito à educação de surdos? Que metas elas teriam que estar traçando para estar proporcionando uma melhor educação para esses alunos?

Fonte: a autora

A primeira e segunda perguntas deste roteiro de entrevista nos proporcionaram uma reflexão sobre a formação e a capacitação desses profissionais, pois tínhamos o interesse em conhecer a natureza de formação a que as professoras haviam se submetido para trabalhar com o aluno surdo. Já a questão de número 3 diz respeito ao fato de investigarmos quais os recursos eram utilizados pelas professoras para trabalhar com o aluno surdo, pois tínhamos o interesse em saber se as referidas professoras conheciam as necessidades específicas deste aluno.

As questões 4, e 10 concernem à participação do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pretendíamos saber o seu nível de interesse e a sua colaboração na sala de aula, abordando ainda qual era a imagem que as professoras tinham do aluno surdo.

Na expectativa de conhecer se o aluno surdo recebia tratamento diferenciado em outro turno ou em uma sala de recursos específicos devido à sua condição de surdo, elaboramos a questão número 6.

A partir da questão de número 5, tivemos a oportunidade de conhecer como as professoras em questão concebiam a inclusão, pois, a nosso ver, para lidar com os alunos ditos “especiais”, é relevante que o profissional que lida com essa questão conheça o mínimo que seja da proposta que veicula essa inclusão.

A questão 7 nos propiciou investigar qual era a maior dificuldade dessas professoras em questão ao trabalhar com alunos surdos. Tínhamos a pretensão de, com essa pergunta, conhecer as dificuldades encontradas pelas professoras para desenvolver seu trabalho com esse tipo de aluno

Na questão 8, perguntamos se as professoras achavam possível haver aprendizagem por parte do aluno surdo em uma escola regular. Aqui, gostaríamos de saber o grau de confiabilidade atribuído pelas professoras à escola regular inclusiva, e ainda perguntamos, a partir da questão 9, a opinião que elas têm quanto ao melhor espaço para promover a aprendizagem ao aluno surdo.

Por meio da questão 11, buscamos entender a natureza dos conhecimentos específicos que as professoras devem ter para ensinar o aluno surdo. Nesse sentido, elaboramos a questão 12 no intuito de verificar se as professoras tinham conhecimento acerca da perspectiva de que a Libras é um fator relevante para ensinar o surdo.

A questão 13 diz respeito aos modos de avaliação produzidos pelas professoras frente à necessidade pedagógica de submeter o aluno surdo à avaliação. Tínhamos o propósito de saber se esse aluno recebia tratamento diferenciado nesse quesito, dadas as suas especificidades.

A questão 14 se refere à relação de endereçamento estabelecida entre professoras/alunos ouvintes/aluno surdos, de modo que queríamos entender se a questão linguística (hiância entre Libras e Língua Portuguesa) imprimia alguma especificidade nessa relação.

A questão 15 nos permitiu apreender o modo como as professoras veem a relevância do intérprete na sala de aula. Desse modo, compreendermos qual o papel que as professoras atribuíam ao intérprete e se este estava capacitado para a função que lhe cabia. E, concluindo nossa reflexão, a última pergunta deste roteiro de entrevista visava saber se a professora conhecia algumas metas que a escola poderia traçar para poder melhor atender os alunos surdos.

Isso posto, passaremos agora à seleção das sequências discursivas a serem analisadas no próximo capítulo

#### **4.5 Seleção das sequências discursivas do *corpus***

Nesta seção, discutimos sobre o modo da seleção das sequências discursivas que serão analisadas no próximo capítulo. Sendo assim, é pertinente ressaltar que

Pêcheux (1983) levou a sério a questão da materialidade linguística. Para ele, o processo de produção de dizeres reclama, de forma obrigatória, uma relação com o funcionamento da língua. Portanto, compreendemos que a descrição discursiva já figura como um gesto de interpretação.

Desse modo, ressaltamos que o procedimento de descrição a ser aqui estabelecido em virtude da materialidade linguística se embasa na nossa relação com o objeto. Por isso, de certo modo, no jogo de não poder “dizer tudo” sobre o objeto de análise, entendemos que algo será apagado e, por sua vez, *algo* será constituído, dado o nosso mo(vi)mento de (re)cortar *algo* acerca da materialidade linguística.

Dessa maneira, o nosso trabalho de análise – implicada ali nossa posição de analista de discurso – teve como foco pensar os possíveis efeitos de sentido passíveis de serem deflagrados dos dizeres que aqui foram tomados como foco. Assim, a seleção das sequências discursivas se orientou pelo nosso interesse em pensar no próprio fio discursivo, dada a heterogeneidade que ali se inscreve, há sentidos que nos possibilitaram pensar que, ao enunciar, o sujeito se enuncia, em termos de sua pluralidade de filiação histórica.

Por isso, via sequências discursivas, mostraremos os possíveis efeitos de sentido que se constituem a partir da “negociação” que o sujeito produz com essa heterogeneidade.

Sendo assim, a nossa análise foi produzida em dois momentos distintos, a saber: no primeiro momento de nossa abordagem analítica, fizemos a análise das sequências discursivas recortadas das transcrições das entrevistas que dizem respeito ao processo de inclusão de alunos surdos na escola regular. Aqui, vislumbramos o dispositivo de análise das Formações Imaginárias, em termos de funcionamento do imaginário, no intuito de investigarmos a imagem que os participantes da pesquisa produzem um em relação ao outro e em relação ao processo de inclusão.

Foi necessário também, nesse momento de análise, o movimento de batimento entre descrição-interpretação frente à relação do interdiscurso e do intradiscurso. Sendo assim, notamos pela via desses batimentos, como essa rede de endereçamento se apresenta a cada um dos envolvidos no processo de inclusão.

Já no segundo momento de nosso trabalho analítico, analisamos as sequências discursivas referentes às seleções produzidas sobre as transcrições das aulas. Vale ressaltar que o foco de nossas análises consiste neste momento, visto que é quando parece estar o imbróglio que perpassa o processo de inclusão, o qual propusemo-nos a problematizar nesta pesquisa. Este momento de análise foi extremamente relevante para mostrarmos como o surdo se constitui aluno na sala de aula, e como se dá sua relação com o conhecimento na aula de Língua Portuguesa.

De modo que, ali mobilizamos a noção de acontecimento discursivo, tal qual teorizado por Pêcheux (1983), vislumbrando a imbricação entre o linguístico e o histórico do funcionamento discursivo.

Mobilizamos, ainda nesse segundo momento de nossa análise, os conceitos de laço social e posição discursiva, para mostrarmos, a partir do primeiro conceito, como se apresenta o (des)encaixe no discurso e, no segundo, como as posições discursivas ocupadas pelos participantes envolvidos trazem, em termos de responsabilidades, consequências ao processo de inclusão.

Ressaltamos que devido à extensão do *corpus* do trabalho, constarão em nossos anexos, as transcrições das entrevistas e somente as aulas selecionadas para análise.

#### **4.6 Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa**

Para estruturar e operacionalizar nossas análises, valemo-nos de eixos temáticos, a partir dos quais podemos investigar os temas de interesse da nossa análise, conforme salientados em nossa pergunta de pesquisa, em nossos objetivos e na hipótese do nosso trabalho. Sendo assim, para analisarmos as transcrições das entrevistas realizadas com os professores, com os intérpretes e com os alunos surdos, elegemos o seguinte eixo temático:

1) *Entre o dito e o não-dito sobre a escola inclusiva: pensando o jogo de imagens entre professor, aluno surdo e intérprete.* Este momento foi produtivo no sentido de corroborar para problematizarmos o modo de projeções de imagens que

constituem funcionamento discursivo que ali se apresenta frente às imagens que cada um produz sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a educação inclusiva.

A partir desse eixo norteador do primeiro momento de nossas análises, tivemos o desdobramento de subeixos que se encontram imbricadas entre si, no sentido de nos auxiliar na investigação do jogo de imagens entre professor, aluno surdo e intérprete em relação ao processo de inclusão na escola regular. Eis as subseções: *Enfocando as concepções de inclusão dos participantes da pesquisa*, *Libras: um (des)caminho para o jogo de endereçamentos*; e *O Surdo e a Língua Portuguesa: uma relação de (im)possibilidades*.

Para o segundo momento de análise, ou seja, o momento de analisarmos as transcrições das aulas apontamos como eixo norteador:

2) *A implicação da instância professor e intérprete no processo de endereçamento à instância aluno surdo*. Neste segundo momento, tivemos o interesse em analisar o jogo de endereçamento entre os envolvidos, de modo que pudéssemos mostrar a possibilidade de constituição do aluno surdo na aula de Língua Portuguesa, no contexto de educação inclusiva.

Com o objetivo de conduzir melhor nossas análises, dividimos o segundo momento em subeixos, a saber: o afrouxamento do laço social das instâncias professor e intérprete em relação ao aluno, bem como a natureza da relação que pode delinear (ou não) ao aluno surdo com a questão da produção do conhecimento em Língua Portuguesa pelo surdo, dada a constituição (ou não) deste na posição discursiva aluno.

Cabe destacar que no segundo momento de análise, há um desequilíbrio nas seleções das sequências discursivas para análise referentes aos alunos surdos, Júlio e Pedro, havendo uma prevalência de recortes das sequências discursivas referentes a Júlio.

Esse desequilíbrio se deve ao fato de compreendermos que no espaço discursivo de sala de aula frequentado por Júlio havia mais problemas a ser discutidos, visto que o intérprete substituto faltava muito às aulas. Além disso, parecia que o referido intérprete não se constituía na língua de sinais. Sendo assim, na ausência do intérprete substituto, a intérprete de Pedro era convidada a interpretar para Júlio, o que nosso ver também se configurava problema, pois, na

maioria das vezes, a intérprete não tinha conhecimento prévio do que seria ensinado a Júlio, o que poderia dificultar sua interpretação.



## 5 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DISCURSIVO

Neste capítulo, vamos nos ocupar das considerações analíticas que construímos em relação às entrevistas realizadas com os *professores*, com os *alunos surdos* e com os *intérpretes*, e em função das *aulas observadas*. Com interesses específicos e inter-relacionados, voltamos para esses dois momentos de análise, com o intento de pensar (e analisar): por um lado, alguns elementos discursivos que parecem evidenciar o modo como a questão da educação inclusiva afetaria os envolvidos nessa questão, dado o jogo (in)tenso de endereçamento entre eles – trata-se de privilegiarmos a maneira como essa questão foi tematizada, discursivamente, pelos envolvidos ali; por outro lado, pensaremos, termos de funcionamento discursivo, certos aspectos que dimensionariam a natureza do endereçamento dos professores e intérpretes em virtude do aluno surdo, e vice-versa.

Com mais ênfase, a preocupação central aqui foi pinçar aspectos relativos ao papel do aluno surdo nesse jogo (in)tenso de endereçamentos. Com isso, entendemos que esse jogo se sustém pelo viés relacional. Ressaltamos também que a alusão de uma instância específica (professor, aluno surdo ou intérprete) traz em si, fatalmente, a tematização de *algo* referente às outras instâncias. Assim, não por acaso, assumimos que o jogo (in)tenso de endereçamentos comportaria certo grau de complexidade, ao se tratar da natureza do jogo em tela, ousamos considerar que essa complexidade parece se acentuar.

Diante disso, cumpre destacar que a composição analítica dos dois momentos de análises perpassou a elaboração de dois *eixos temáticos* condutores de nossas reflexões, sendo eles:

1) *entre o dito e o não dito sobre a escola inclusiva: pensando o jogo de imagens entre professor, aluno surdo e intérprete*. Este momento correspondeu ao momento de analisarmos algumas sequências discursivas das transcrições das entrevistas. Isso porque, conforme já destacamos, valemo-nos desse momento dos dizeres dos professores, dos alunos surdos e dos intérpretes dado o dispositivo das formações imaginárias, de Michael Pêcheux, para problematizar o modo de

projeções de imagens que constituem o funcionamento discursivo que ali se apresenta frente às imagens que cada um produz sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a educação inclusiva.

2) a *implicação da instância professor e intérprete no processo de endereçamento à instância aluno surdo*. Neste segundo momento, analisaremos, de certo modo, a maneira como se estabelece o jogo (in)tenso de endereçamento entre os envolvidos ali, abrindo vias para mostrarmos e analisarmos, por sua vez, o possível modo como o surdo se constitui ou é constituído como aluno na aula de Língua Portuguesa no contexto de educação inclusiva, particularizado nesta pesquisa.

Vejamos, a seguir, as especificidades analíticas que se referem às transcrições das entrevistas que aqui foram estruturadas a partir de três seções.

## **5.1 Primeiro Tempo de Análise: As Entrevistas**

### **5.1.1 Enfocando as concepções de inclusão dos participantes da pesquisa**

Vislumbrando problematizar alguns aspectos de produção de sentidos referente à temática da *inclusão e/ou educação inclusiva*, priorizando elementos atinentes ao jogo de imagens entre os participantes em questão, elaboramos a todos questões relativas a essa temática. Isso porque nosso interesse, neste momento, seria o de analisar os possíveis sentidos passíveis de serem deflagrados sobre a temática em questão, a partir do lugar discursivo (e, jamais, empírico) que cada participante possui no jogo discursivo.

Sendo assim, para iniciarmos nossa exposição analítica, vejamos, a seguir, um trecho recortado da transcrição da entrevista da professora 1 (P1)<sup>8</sup>, quando perguntado a ela sua concepção sobre *inclusão*:

---

<sup>8</sup> Os participantes da pesquisa serão aludidos por nós da seguinte maneira: Professora 1= P1, Professora 2= P2, Interprete A= IA, Intérprete B= IB, Intérprete substituto= IS, Pesquisadora= P e alunos surdos= Pedro e Júlio. Cabe aqui destacar que não seguiremos uma ordem pré-definida para apresentar as sequências discursivas constantes dos dizeres dos referidos participantes da pesquisa.

**(1)<sup>9</sup>Para mim, a inclusão é respeitar o limite de cada pessoa. Se eu pego um aluno com qualquer tipo de deficiência mental, auditiva e coloco ele junto com pessoas que não tem nenhum tipo de deficiência, eu não estou respeitando o limite dessa pessoa porque teria que ter material adaptado. A escola teria que ter até uma estrutura física para receber esse aluno.**

A partir da sequência discursiva (1), compreendemos que a professora em questão produziu uma crítica sobre o modo como a realidade da escola inclusiva se apresenta no contexto escolar em que atua. Entendemos que essa crítica parece se especificar a partir da irrupção do lexema “*limite*”, destacado por nós na sequência discursiva (1) pelo recurso do sublinhamento.

Por meio desse lexema, é possível afirmar que a concepção de inclusão, que ali parece se evidenciar permearia o viés de que o enfoque tão-somente dos limites físicos e mentais do aluno já poderia imprimir nas relações pedagógicas um matiz de *educação inclusiva*. Ao que parece, a natureza dessa educação encerraria uma complexidade muito maior, reclamando ali a conjugação de certos aspectos subjetivos.

Nesse sentido, o efeito produzido por meio do lexema “*limite*” parece abrir vias para pensarmos que a professora, ao tentar conceituar inclusão, acaba produzindo uma polarização entre as seguintes características: *limite e não limite*. Ou seja, os limitados seriam aqueles que possuem algum tipo de “deficiência”, seja ela física, mental ou de outra natureza, e os não limitados seriam aqueles ditos “normais”.

A justificativa construída pela professora para a concepção de inclusão é, textualmente, encabeçada pela conjunção adverbial condicional “se”. Por meio dessa conjunção, a professora aventou ali uma condição que mais contribuiu para a estruturação da referida polarização, que serviu para a sustentação de seu ponto de vista.

Ainda na sequência discursiva (1), entendemos que, a partir da ocorrência dos enunciados “(...) *teria que ter material adaptado. A escola teria que ter até uma estrutura física (...)*”, foi possível compreender que a professora assinalou certas condições que, do ponto de vista dela, seriam necessárias para a concretude de situações pedagógicas de educação inclusiva. A nosso ver, o operador

---

<sup>9</sup> As seqüências discursivas, transcritas neste trabalho, serão numeradas de acordo com a ordem em que forem apresentadas, a fim de facilitar a sua retomada no texto.

argumentativo “até” está produzindo o efeito de sentido de enfatizar algo que já seria pressuposto, isto é, a escola deveria ter estrutura física. Com base nessas sentenças, notamos que a professora polarizou, novamente, a perspectiva entre as condições ideais para o acontecimento da educação inclusiva e o que, de fato, há na escola em que trabalha.

Nessa perspectiva, percebemos que a professora em questão parece estar afetada, interdiscursivamente, pelos efeitos de sentido produzidos pelas leis e documentos oficiais que propõem que as escolas deveriam se preparar para atender esses alunos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB 9394/96 art.59).

Além disso, a professora parece deixar deflagrar, por meio da ocorrência do verbo no tempo futuro do pretérito “teria”, que as reivindicações produzidas por ela, embora previstas nas leis e documentos oficiais, não se configuram em discurso-prática, visto que “teria” pressupõe por um lado, uma prescrição e, por outro, a carência de uma realidade.

Diante disso, parece ser possível ressaltar que a concepção de *inclusão* em tela, via a sequência discursiva (1), deflagraria, de certo modo, um efeito de sentido de postergamento, por parte da professora. O do seu enfrentamento em relação à questão da educação inclusiva, dadas as condições concretas por ela vivenciadas. Isso exige considerar o silenciamento que ela produziu em relação ao que as leis estabelecem a respeito do investimento dos professores nessa questão, no sentido de eles se habilitarem para atender a demanda da educação inclusiva, conforme já mencionado na Introdução deste trabalho.

Na sequência discursiva em tela, a ocorrência dos enunciados “(...) *se eu pego um aluno com qualquer tipo de deficiência mental, auditiva e coloco ele junto com pessoas que não tem nenhum tipo de problema eu não estou respeitando o limite daquela pessoa (...)*” parece nos permitir pensar que a P1 seria desfavorável que a inclusão acontecesse na escola regular. Isso porque ela considera que as pessoas com deficiência não deveriam compartilhar o mesmo espaço de sala de aula, pois, caso contrário, o limite dessas pessoas não estaria sendo respeitado.

Nesse sentido, ainda com base na sequência discursiva (1), parece ser possível dizer que a professora 1 deixou entrever a imagem do *surdo*, por exemplo, como sendo um aluno incapaz de conviver com alunos que, em seus dizeres, não seriam “deficientes”. Ao que parece, a professora em questão produziu uma associação direta de “deficiência” como sendo uma questão estritamente *patológica*. E, com isso, o modo como ela argumentou seu ponto de vista sobre a questão da *inclusão* parece se sustentar na ideia de que a *patologia* implicaria, fatalmente, algum problema de cognição para o “deficiente”.

Levando em conta a tônica de nossas discussões no Capítulo 1, ressaltamos que as incursões de muitos teóricos da área da Neurolinguística atestam que nem sempre os casos de *patologia* implicam diretamente certos *problemas cognitivos*. No caso específico da questão da surdez, para falarmos da temática deste trabalho, é preciso enfatizar que essa questão jamais poderia ser associada automaticamente com um caso típico de retardamento cognitivo ou mesmo de “deficiência cognitiva”.

Nesse ponto, consideramos pertinente mobilizar, a seguir, as ponderações de Góes e Souza (1999), a saber:

(...) é quase impossível, no momento que uma escola, seja ela qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Inicialmente que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola (GÓES ; SOUZA, 1999, *apud* QUADROS 2003, p. 84).

Com essa citação, podemos destacar que a questão da educação inclusiva, como ressaltaram essas autoras, demandaria o delineamento de uma nova perspectiva para o entendimento de escola, inclusive de novas posturas de engajamentos. De nossa parte, entendemos que essas posturas só se sustentariam a partir do investimento subjetivo daqueles envolvidos nas relações pedagógicas. Diante disso, compreendemos que as novas iniciativas aludidas pelas autoras mais se voltariam para um engajamento subjetivo que para um engajamento empírico dos ali envolvidos.

Consideremos, agora, a resposta construída pela professora 2, quando perguntado a ela sua concepção de *inclusão*:

**(2)[P2]** *Inclusão pra mim é algo que deveria ter sido trabalhado há muito tempo. É... é realmente essa parte de colocar ... não é porque tem um problema, uma necessidade, que deixa de ser um ser. Então eu acho que*

*essa inclusão é isso: de tar **realmente**... se nós somos **iguais**, então mostrar essa igualdade, **trabalhar junto**, mostrar que é possível, muitas vezes, fazer coisas muito produtivas com pessoas que são **diferentes**, **não** é porque eles são surdos que eles são mais diferentes do que nós.*

Com base na sequência discursiva (2), entendemos que a professora em questão constrói a concepção de que todos os alunos devem estudar juntos, nos termos dela, “*trabalhar junto*”, pelo fato de serem iguais.

Ao irromper o lexema “iguais”, no fio intradiscursivo, compreendemos que a professora 2 parece estar fortemente afetada, interdiscursivamente, por elementos que apontam para a concepção de *igualdade* apregoada pelo atravessamento de dizeres dos *discursos religiosos e jurídicos*. Esses discursos postulam a ideia de *igualdade* a partir da perspectiva de que todos são iguais perante Deus e perante a lei, respectivamente. E mais: além dos discursos religiosos e jurídicos, a professora 2 parece ter sido também afetada, via efeitos de memória discursiva, pelos discursos das políticas de inclusão. Esses discursos sustentam a ideia de que “todos os alunos têm o direito de aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (SALAMANCA, 1994, p.11), conforme já mencionamos na Introdução deste trabalho.

No entanto, a partir do jogo morfossintático entre os lexemas “*iguais*” e “*diferentes*”, entendemos que a professora 2 parece entrar em *contradição*, ao tentar defender a *igualdade e a diferença*, denegando, de certo modo, a diferença que inclusive, no caso da surdez, se apresenta via o *real do corpo*. Somos seres heterogêneos. Possuímos uma forma de ver e sentir o mundo, ainda que esse olhar seja atravessado pelo olhar do outro. Não há como sermos iguais. E isso não acontece de modo diferenciado com os surdos, haja vista que alguns preferem ser oralizados, outros optam pela língua de sinais e outros rejeitam a condição de surdez.

Compreendemos, ainda, que, na tentativa de justificar a inclusão pela igualdade, a professora acaba por silenciar a diferença constitutiva do sujeito, homogeneizando-o, dada a ocorrência do lexema “iguais”. Além disso, na tentativa de recompor o fio discursivo, ela se contradiz ao denegar a diferença constitutiva do sujeito, quando da irrupção da forma negativa “não” (“*não é porque eles são surdos que eles são mais diferentes do que nós*”). O advérbio de negação “não”, ali, produz o efeito de denegação, isto é, na tentativa de negar a diferença, a formulação da

professora acaba sendo excedida pela linguagem a ponto de ela afirmar essa diferença.

Na verdade, a professora 2, inconscientemente, reconhece que há diferença, enfatizando-a a partir do advérbio de intensidade “*mais*”. O emprego desse advérbio produziu a possibilidade do seguinte sentido: o reconhecimento da diferença constitutiva do sujeito. E dizer isso implica afirmar que: “mais diferente” significaria compreender que há diferença.

Ainda por meio dessa sequência discursiva, poderíamos ressaltar que a professora deixou deflagrar por meio do advérbio de afirmação “*realmente*” a sua não convicção sobre o funcionamento efetivo da inclusão, pois o advérbio parece ali atribuir um desejo de que a inclusão possa acontecer de modo efetivo.

Nessa perspectiva, a ocorrência do aposto resumidor “inclusão é isso” criaria a expectativa de que a professora 2 iria conceituar o termo inclusão, ou seja, de que iria concluir seu pensamento. De repente, produziu uma digressão para tentar justificar a inclusão pela igualdade. É nesse ponto que ela é fortemente excedida pelo discurso e se contradiz, deixando deflagrar a diferença do sujeito que ela tenta ocultar por meio do lexema “*iguais*”.

Nesse sentido, a justificativa de inclusão pela igualdade, com base nos dizeres da professora 2, parece não se sustentar, uma vez que, segundo mencionado no Capítulo 1 deste trabalho, os surdos são concebidos como indivíduos diferentes por possuírem especificidades linguísticas diferentes das dos ouvintes, por terem sua própria cultura e identidade.

Ainda por meio da sequência discursiva (2), foi possível perceber um ponto de não coincidência entre as palavras e as coisas a partir do enunciado “(...) *não é porque tem um problema, uma necessidade (...)*”. Nesses enunciados, a professora parece negociar o sentido com a heterogeneidade que a constitui, buscando uma palavra plausível, “um problema, uma necessidade” que possa ser empregada para nomear as pessoas que são diferentes.

Consideremos, de agora em diante, os apontamentos dos alunos surdos sobre a temática *da escola inclusiva*. Iniciaremos pelos dizeres de Pedro, a saber:

(3)[Pedro] *Onde todos são **unidos**, surdos e ouvintes.*

A partir dessa sequência discursiva, observamos, de certo modo, a manifestação de um efeito denegativo, por parte de Pedro, ao falar sobre a questão da união entre surdo e ouvinte.

É sabido que, em muitos momentos, conforme apregou a Psicanálise *freudo-lacanianana*, o sujeito tenta camuflar o que deveras sente, por se tratar de um desejo recalçado. Sendo assim, a denegação, segundo Hoff (2003, *apud* CORACINI, 2003 p. 291) “mascara a voz do outro, isto é, um conjunto de vozes que inconscientemente permeiam o discurso do sujeito. A denegação funciona como o discurso outro.” Sendo assim, a denegação é um meio de a verdade vir à tona, tendo em vista que o sujeito, inconscientemente, manifesta um desejo recalçado, seja pela via de uma afirmação quando na verdade seria uma negação ou vice-versa.

Observamos que o atravessamento, no fio discursivo, do lexema “unidos” parece apontar para uma afirmação de Pedro que, ali, funcionaria muito mais como uma *denegação*. Notamos que, ao produzir tal enunciado, Pedro possui um desejo de pertencimento à comunidade ouvinte, desejo de ser igual. E isso parece ser possível porque há um *já-dito* (interdiscurso) que ecoa vozes que afirmaram e reafirmaram as vantagens de estar em uma escola inclusiva. Dizeres dos agentes educacionais, dos pais, respaldando aquilo que é postulado por certas leis.

No entanto, a formulação de Pedro é excedida pela própria linguagem, de modo a irromper sentidos outros no fio intradiscursivo, provocando um movimento contraditório no “seu” dizer. Essa contradição é percebida a partir da conjunção aditiva e no seguinte trecho: “*surdos e ouvintes*”. Isso exige considerar que ali essa conjunção exerceria a função de disjunção, separando as categorias “*surdos e ouvintes*” em vez de, discursivamente, encabeçar a adição entre as referidas categorias.

Compreendemos que o sentido de *inclusão*, em geral, parece se embasar no simples fato de que a inclusão na mesma sala de aula poderia garantir a união daqueles concernidos pela suposta inclusão. Entretanto, dada a realidade que enfocamos nesta pesquisa, percebemos que, na maioria das vezes, os alunos surdos permaneciam isolados na sala de aula.

Aqui, parece ser possível dizer que Pedro deixou entrever uma imagem de si mesmo do tipo: alguém que denega sua situação de excluído e deseja pertencer à comunidade ouvinte.

Consideremos, agora, a concepção de inclusão do aluno Júlio. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva 4:

(4) [P] O que você entende por escola inclusiva?

[Júlio] Eu entendo **mais** ou **menos** de inclusão.

[P]: Só? O que você entende?

[Júlio] Eu acho que a inclusão, as **pessoas precisam entender...**

**(depois de muito tempo)**

[P] Só?

[Júlio] Só.

A partir dessa sequência discursiva, observamos que o seguinte enunciado “(...) *Eu entendo mais ou menos de inclusão (...)*”, mais especificamente a partir dos advérbios de intensidade “mais” e “menos”, Júlio parece manifestar, em princípio, certa dificuldade em conceituar “inclusão”. Isso porque o efeito de sentido produzido pelos referidos advérbios de intensidade parece evidenciar uma relação de fragilidade com a temática. Ou seja, o uso desses advérbios deixou entrever que Júlio pouco sabe sobre o processo da escola inclusiva, processo no qual ele está inserido.

Entretanto, ao irromper no fio discursivo a partir do seguinte enunciado “ (...) *as pessoas precisam entender (...)*”, os verbos “*precisar e entender*” nos autorizariam destacar que ali haveria a produção do efeito de sentido de que Júlio possui uma concepção acerca da *inclusão*. E mais: sua concepção se diferencia da das demais pessoas. Isto é, Júlio sente necessidade de que as pessoas o compreendam, pois, ao dizer “*precisam entender*”, há um pressuposto de que as pessoas não o entendem. Ou seja, parece-nos que as pessoas não sabem lidar com a demanda dele.

Sendo assim, notamos que Júlio se calou e o seu silenciamento parece deixar deflagrar que a temática em tela parece ser *cara* a ele, por isso o receio em falar sobre.

A temática da inclusão foi direcionada, também, aos intérpretes, entretanto sob outro enfoque, qual seja: eles deveriam dar sua opinião sobre a questão da inclusão, conforme postulam as leis e documentos concernentes a essa temática; isto é, como essa questão se apresenta na escola regular. Do pólo dos intérpretes, obtivemos da intérprete B (IB) as seguintes ponderações:

(5) (IB) *A lei diz que **todos** têm direito à educação e eles são capazes de ... como é que fala?*

[P] De aprender.

[IB] De aprender de acordo com outros alunos normal. Eles têm capacidade sim.

[P] Mas você acha que tá ocorrendo então a inclusão que... as escolas estão trabalhando de acordo com o que a lei prevê? Tá acontecendo realmente a inclusão na escola regular?

[IB] Tá acontecendo tá, mas de acordo tudo bunitinho né...[...] *eles estão aí, tão dentro, mas quem convive lá dentro vê que tem a discriminação, que não deixa de não ter.*

[P] E você acha que essa discriminação acontece por quê?

[IB] Pelo fato de que... **da dificuldade que eles encontra...** eles tem a dificuldade, mas eles precisam da ajuda da intérprete e da professora.

Na sequência discursiva (5), entendemos que a intérprete B, ao enunciar sua resposta, parece justificar a inclusão na escola regular, como uma questão de mero cumprimento de algo imposto pela lei, dado o seguinte trecho recortado por nós daquela sequência: “(...) *a lei diz que todos têm direito a educação (...)*”. E, com isso, é possível ressaltar que o modo como ela argumentou sua resposta parece dimensionar a sua não implicação na questão da inclusão, já que se trataria de algo externo a ela e muito mais pertinente à questão da lei.

Ao tentar justificar a inclusão pela perspectiva da imposição das leis, a IB deixou entrever que, embora ela considere que os alunos sejam capazes de aprender, a inclusão não está acontecendo, conforme preveem as leis, ela não observa que os alunos tidos como “deficientes” tenham as mesmas oportunidades de aprender que os alunos ditos normais.

Notamos também, com base nessa sequência discursiva, que a IB, ao tentar responder ao questionamento produziu uma modalização interrogativa (“*como é que fala?*”). Isso porque, na esteira de Authier-Revuz (1998), podemos destacar que a palavra parece faltar à intérprete, a ponto de ela sentir dificuldades em elaborar sua resposta. Diante disso, ela tenta recompor o fio do dizer, levando em conta a intervenção que fizemos, ao responder o seguinte: de aprender.

Após a reestruturação da pergunta, a intérprete B não negou a existência da inclusão, no entanto a ocorrência da conjunção adversativa “*mas*”, para voltar ao fio do discurso e para tentar recompô-lo, produziu, da parte da intérprete, o sentido de que a inclusão não estaria acontecendo de modo efetivo, conforme postulam as leis e os documentos sobre a questão da inclusão; nos termos dela, não estaria acontecendo “*tudo bunitinho*”.

Nessa perspectiva, a intérprete em questão, afirmou que os alunos surdos estão incluídos no processo de inclusão, dada a ocorrência da seguinte expressão “(...) *eles estão aí, tão dentro (...)*”. Entretanto, com base na manifestação do lexema “*discriminação*” e na repetição do advérbio de negação “*não*”, a exclusão desses alunos parece ser afirmada por ela. Não obstante, a intérprete em questão ponderou, ainda, que os alunos surdos são excluídos do processo de inclusão por possuírem “*dificuldade*”. Esse termo embora não tenha sido esclarecido por ela, nos leva a crer que se trata das especificidades *linguísticas e culturais*, e até *cognitiva*, este último termo já foi discutido e problematizado por nós no Capítulo 1 deste trabalho.

No referido capítulo, problematizamos que a questão da surdez não deve ser tratada como um problema de cognição, pois, a nosso ver, a dificuldade vivenciada pelo surdo parece constituir na sua relação com a linguagem e isso não figura jamais como um problema cognitivo. Desse modo, o surdo não deve ser concebido como um retardado com déficits de cognição, dada a tônica do que defendemos no Capítulo I.

Pautados em um gesto de leitura nosso, entendemos que a palavra “dificuldade” produziu o efeito de sentido de *incapaz*, de *inferioridade* do aluno surdo em relação aos demais alunos ouvintes.

Desse modo, a intérprete B reconheceu que os alunos estão incluídos e excluídos simultaneamente no espaço de sala de aula, o qual é, majoritariamente, destinado apenas aos alunos ouvintes, e, talvez por isso, ela ressaltou que ali a dificuldade dos alunos surdos tende a se acirrar.

Esses dizeres corroboram o que já discutimos na Introdução deste trabalho e que, neste ponto, recuperamos: de que a inclusão nesses casos específicos parece ter se resumido apenas no procedimento de matrícula, perante a escola sem que haja implicação subjetiva daqueles que, fatalmente, são concernidos pela questão da educação inclusiva.

Por outro lado, obtivemos da intérprete A, a respeito do mesmo quesito, a seguinte resposta:

**(6)** [IA] Bom,(...) eu sou *favorável*. Eu acho melhor que é... *as escolas regular é o melhor lugar sim para que o surdo , ele tenha experiência, ele conviva com as... com os ouvinte, com os ditos normais*. Essa relação aí,

ela é favorável à aprendizagem do surdo, ele se desenvolve, ele... ele tem conhecimento de outros mundos, de outras visões. E eu penso que o surdo quando ele fica só numa escola que é só para surdo, o mundo dele fica muito restrito, porque a visão do surdo em relação ao mundo, as ideias é muito particular. Então, quando ele convive com os ouvintes, isso vai abranger mais, então ele tem chance de aprender é... coisas que é da cultura, por exemplo que é da comunidade ouvinte.

Com base na sequência discursiva (6), percebemos que a IA parece estar afetada por um ideal de escola inclusiva, sendo a escola regular um espaço bem propício para o acontecimento da questão da inclusão. Isso se evidenciaria ali por meio do adjetivo “*melhor*” no grau comparativo de superioridade, e do advérbio de afirmação “*sim*”.

Compreendemos que há, nesses dizeres, certa contradição entre *excesso de dizer e falta de dizer*. Primeiro, porque a intérprete atribuiu à escola regular a propriedade de melhor lugar para que o surdo possa aprender. E, como se isso não fosse suficiente para demonstrar essa idealização de escola, ela utilizou-se do advérbio de afirmação “*sim*” para reafirmar e/ou enfatizar sua posição sobre a temática em questão. Segundo, porque a intérprete, ao defender a perspectiva de que o convívio do aluno surdo com os ouvintes poderia ser produtivo para a aprendizagem daquele, tentou construir argumentos que sustentassem essa perspectiva e, ao fazer isso, algo pareceu lhe faltar.

Dessa forma, compreendemos que o advérbio de afirmação “*sim*” evidenciou uma dobradura no tecido do dizer, no sentido de produzir certo efeito de transbordamento de sentido em relação à imagem de escola regular. No entanto, ao que parece, a intérprete em questão é interpelada, interdiscursivamente, mais uma vez, por discursos já produzidos sobre os surdos, vinculados às leis e aos documentos que postulam o direito dos alunos portadores de necessidades especiais de serem educados, preferencialmente na escola regular, conforme a LDB 9.394/96.

Notamos, ainda, com base na sequência discursiva (6), que a ocorrência do adjetivo “*melhor*” implicaria certas práticas discursivas *de jogo de poder*,<sup>10</sup> que, a partir de um ponto de vista, estritamente, do ouvinte, se vê no direito de construir saberes e de impô-los aos surdos.

---

<sup>10</sup> Cf. discussões constantes do Capítulo 2 deste trabalho, mais precisamente a seção (2.1).

A nosso ver, a intérprete deixou entrever uma imagem de si mesma, intensamente relacionada com o mecanismo das relações de força, ou seja, um mecanismo que marca o lugar de onde o sujeito fala e o sentido do que diz é determinado, em tese, por esse lugar. Isto é, uma imagem de alguém que possui a ilusão legitimada para dominar o que diz.

Podemos perceber, também, por meio da sequência discursiva (6), os efeitos de outros discursos, no fio intradiscursivo, a partir da irrupção do seguinte enunciado “(...) *quando ele fica numa escola que é só pra surdo, o mundo dele fica muito restrito (...)*”. Esse enunciado nos autorizaria dizer que a intérprete A parece estar fortemente afetada por determinados sentidos constituídos e circulados por meio da constituição da história da educação dos surdos, a partir do modo como os surdos eram tratados pela sociedade: como incapazes, com pensamento limitado, ou seja, uma concepção de surdez voltada estritamente para o viés de uma patologia, que precisaria ser tratada, reabilitada.

Sendo assim, compreendemos que os dizeres produzidos pela IA (re)atualizam, de certo modo, certos sentidos apregoados no âmbito da constituição da história da educação dos surdos.

Desse modo, notamos que a intérprete tenta justificar que o surdo precisaria conviver com os ouvintes para que tenha “*a chance de aprender*”. Com isso, ela deixa entrever um efeito de polarização, de modo a abrir vias para pensarmos que o surdo só teria chance de aprender em um contexto de escola regular, visto que, segundo os dizeres da referida intérprete, ali estaria a possibilidade de acesso do surdo a uma modalidade de conhecimento que, supostamente, estaria para a ordem da totalidade. E isso, a nosso ver, dimensionaria a polarização entre o mundo dos ouvintes (tido, por ela, como mais abrangente) e o mundo dos surdos (considerado, por ela, como mais restrito).

Sendo assim, a intérprete A deixou entrever, a partir dos seguintes lexemas “(...) *abranger mais (...)*” que a escola regular seria a oportunidade de os surdos se desenvolverem cognitivamente, pois esse espaço discursivo seria mais abrangente. E, por outro lado, podemos dizer que essa polarização pareceu evidenciar uma *falta*, produzida discursivamente, em relação ao surdo, e que para ela o mundo dos ouvintes poderia apaziguar as implicações dessa falta.

Nesse sentido, cabe aqui retomarmos alguns pontos de nossa discussão sobre “linguagem e cognição”, discutidos no Capítulo 1, em que, pela via da psicologia cognitiva, aventamos problematizar a ideia de que o surdo teria problemas de cognição.

A nosso ver, parece haver aí um equívoco por parte da intérprete, ao propor como meio privilegiado e estrito de ensino e aprendizagem o contexto da escola regular para o aluno surdo. Isso exige considerar que, segundo a teoria de Vygotsky (2000), o indivíduo, em tese, estaria apto a construir *conhecimentos* a partir da relação que se constitui com o outro, dada a mediação pela linguagem. Assim, seria necessário, na verdade, a interação com o meio (e não, especificamente, com o meio proposto pela intérprete A).

Outro possível gesto de leitura nosso em relação aos dizeres da intérprete A seria o de destacar que ela, ao utilizar a expressão “*chance de aprender*,” assinalou a indicação de que a convivência com os ouvintes seria uma chance de abertura de novos horizontes para o surdo. Assim, ela defendeu a ideia de que os surdos poderiam aprender a cultura dos ouvintes. A esse respeito, propomo-nos aqui os seguintes questionamentos: e a cultura do surdo? E sua identidade?

Em relação à tendência dos referidos questionamentos, consideremos abaixo as observações de Góes e Laplane (2007), que, de certo modo, problematizam o viés de uma inclusão do aluno surdo, estritamente empírica, dada a justificativa de agrupá-los junto aos ouvintes para a produção do conhecimento. De acordo com essas autoras, a educação inclusiva no contexto regular parece reclamar aspectos outros que não somente os da convivência entre surdo e ouvinte. Para que isso fique mais claro, vejamos as palavras das próprias autoras:

Defensores das políticas inclusivistas acreditam na importância de se criar um espaço de convivência entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as ditas “normais”, pensando-se na possibilidade de construção conjunta do conhecimento, da inclusão social. Pouco ou nada se tem falado da construção da identidade dessas pessoas, especialmente dos surdos neste espaço educacional. (LACERDA ; SOARES, apud GÓES ; LAPLANE, 2007, p. 142)

A esse respeito, ao que parece, podemos ressaltar que as políticas de inclusão, ao orientá-la, acabam por promover a exclusão, excluindo também

qualquer possibilidade de sua constituição subjetiva como pessoa surda, possuidora de uma cultura e de identidades diferenciadas. A passagem recortada dos escritos das referidas autoras nos leva a pensar, de certa maneira, na questão da hospitalidade teorizada por Derrida (2003), quando convidado por Anne Dufourmantelle para tratar deste assunto, segundo encontramos em Martins (2008).

Em nota de rodapé, Martins (2008) afirmou que:

Derrida fala da necessária hospitalidade incondicional, referindo-se à recepção da casa aberta do hospedeiro ao estrangeiro que pede abrigo, sem impor regras. O autor, contudo, afirma também o impossível dessa hospitalidade, uma vez que há leis de convivência impostas ao hóspede: que fale minha língua conheça meus costumes, obedeça minhas regras. (DERRIDA, 2003, *apud* MARTINS, 2008 p. 69).

Nesse sentido, corroboramos a teoria de Derrida (2003), acreditando que, ao ser hospedado na escola regular, o surdo é tratado de modo hostil, quando a ele são ignoradas quaisquer diferença cultural e/ou identitária que lhe constituía. Assim, ele é obrigado a seguir as nossas normas e a cultura do mundo dos ouvintes.

Até aqui, portanto, problematizamos a(s) imagem(ns) de inclusão ou de escola inclusiva que perpassa(m) os dizeres dos participantes da pesquisa, dado nosso contato com eles por meio de entrevista semi-estruturada.

Passemos, a seguir, ao exame de alguns dizeres dos participantes da pesquisa, quando foram incitados a tematizar sobre sua relação subjetiva com a Libras. Isso porque a tônica dessa relação parece implicar, por sua vez, o próprio engajamento de cada um no jogo discursivo de sala de aula.

### ***5.1.2 Libras: um (dês)caminho para o jogo de endereçamentos?***

Nosso propósito, com esta seção, foi o de analisar o tipo de relação subjetiva que os participantes da pesquisa estabeleciam com a Libras. Isso se justifica pelo fato de corroborarmos a ideia de que a linguagem nos serve de mediação para nossa relação com o mundo. No caso específico deste trabalho, a linguagem media a construção do conhecimento entre os seres humanos, seja por meio da Libras ou não.

Desse modo, já regulamentada por lei, fica imprescindível que o surdo tenha o direito de receber educação por meio da Libras. Além disso, conforme mencionamos no Capítulo 1, a abordagem de ensino atual para o surdo é a bilíngue,

isto é, uma abordagem que postula a educação do surdo, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesse sentido, tendo em vista que a Libras é um aspecto imprescindível para que o surdo se constitua como aluno no espaço de sala de aula, e que se trata de um tipo de linguagem que se diferencia da Língua Portuguesa, por ser visuoespacial, ela se tornou um ponto de referência para sustentar nossas reflexões sobre a temática da surdez.

Vejamos a sequência discursiva, a seguir, que se refere aos dizeres da professora 1, quando perguntado a ela sobre seu conhecimento em relação à Libras e sobre o modo de interação entre ela e o aluno surdo. Eis a sequência discursiva:

(7)[P]: Você conhece e domina a língua de sinais? Com se dá a comunicação entre você e o aluno surdo na sala de aula?

[PI] **Não. Não** domino a língua de sinais; **não** conheço assim ... sinais específicos, né, eh... só uma vaga noção. E a comunicação é por meio do intérprete. Eu fico **limitada** ao intérprete, e alguma coisa quando o intérprete falta, **a gente escreve no quadro**, né, a comunicação **quando** a gente **quer ter** com o aluno: recados, orientação, esse tipo de situação.

Percebemos, a partir do advérbio de negação “*não*”, que a professora 1 reconhece não ter conhecimento sobre língua de sinais. Isto já foi mencionado por nós no Capítulo Metodológico, quando tratamos da discussão dos perfis dos participantes. A professora em questão reconheceu que não domina a língua de sinais e que a interação entre ela e o aluno surdo se estabelece “*por meio do intérprete*”. Dessa forma, ela, por não se interagir com o aluno surdo a não ser pela mediação do intérprete, sente-se refém dessa situação; tratamos essa situação como um caso de ser refém, dada a ocorrência do lexema “*limitada*” quando a professora justificou o modo como se instaura a interação dela com o aluno surdo.

O lexema “*limitada*” também nos remete à questão de que a professora 1 parece não se responsabilizar por qualquer problema na aprendizagem do aluno surdo, visto que ela, ao reconhecer que está limitada à atuação do intérprete, parece eximir-se de sua implicação subjetiva na questão da educação inclusiva.

No entanto, ao transferir essa responsabilidade ao intérprete, ela também deixa deflagrar sua impotência ao lidar com esse aluno e, com isso, deixou entrever uma possível imagem de si mesma: sou uma pessoa impossibilitada de lidar com certas situações no espaço discursivo de sala de aula.

Entretanto, para justificar a sua não interação com o aluno em sala de aula, a professora parece produzir uma negociação com a heterogeneidade que a constitui. Desse modo, ela volta para sua elaboração discursiva, com o intuito de destacar que *algo* é por ela (re)inventado no espaço de sala de aula, quando da ausência do intérprete. Nessa medida, ao mesmo tempo em que ela afirma que está limitada ao intérprete, ela reconhece que se endereça ao aluno, no momento do querer dela.

Compreendemos que, embora a professora tente fazer Um, em relação ao sentido de “seus” dizeres, há pontos de deriva em seus dizeres, podendo ser evidenciados, por exemplo, a partir da expressão “*alguma coisa*”. Desse modo, entendemos que a professora deixa deflagrar, por meio desses dizeres, que na falta do intérprete, a interação entre ela e o aluno surdo se torna frágil e, sendo assim, não há muito o quê fazer em prol do aluno surdo.

Por meio de uma conjunção adverbial temporal “*quando*”, a professora parece deixar deflagrar que esse contato com o aluno surdo, só acontece quando ela julgar, de certo modo, conveniente. Consideremos o trecho dos dizeres dela que expressa essa questão: “(...) *quando a gente quer ter com o aluno (...)*”. Para apostar no pouco de possibilidade, ela afirmou o seguinte: “(...) a gente escreve no quadro (...)”, ou seja, o quadro-giz torna-se o único meio de eles se interagirem no espaço de sala de aula.

A nosso ver, essa situação parece se configurar como certa desresponsabilização frente ao aluno surdo que ali está inserido, em nome de um processo dito “*inclusivo*,” previsto por leis e por documentos. Em tese, a legislação sobre a temática da inclusão asseguraria educação de qualidade e o direito de receber instrução em “sua” Língua: Libras, segundo estabeleceu a lei 5.626/2002.

Para ilustrar o que acabamos de discutir, julgamos conveniente mobilizar neste ponto do trabalho, alguns trechos de nossas anotações de campo referentes à observação da aula do dia 16/10/2009. Trata-se de uma aula em que o intérprete faltou. Vejamos:

(8)[P] A professora perguntou ao aluno surdo se ele havia feito o texto da aula anterior e ele “disse” que não.

A **comunicação** entre eles se deu via **quadro-giz**. Ela escrevia e ele sinalizava. Ela pediu que ele trouxesse para a próxima aula. Nesse momento, uma aluna ouvinte questionou porque o aluno surdo teria mais tempo para entregar o texto e ela não. A professora disse que **nem** o intérprete dele havia comparecido à aula.

[P]O aluno surdo ficou perdido a aula toda. Ninguém se comunicou com ele.

Essas anotações confirmaram os dizeres da professora tematizados no dia da entrevista. Ou seja, nesse dia, não houve qualquer tipo de endereçamento via Libras que favorecesse o aluno surdo, algum tipo de relação dele com o conhecimento em Língua Portuguesa.

Na perspectiva de analisar o modo como a relação de cada participante com a Libras se apresentava, via dizeres, direcionamos também o mesmo questionamento para a professora 2. Assim, obtivemos a seguinte resposta, apresentada a partir da sequência discursiva 9:

(9) [P] Você conhece e domina a língua de sinais? Como se dá a comunicação entre você e seu aluno surdo na sala de aula?

[PII] A: Eu conheço a língua de sinais, **mas** não domino. **Até** pelo pouco tempo que eu fiz mesmo o curso. Eu sei que é uma coisa que eu tenho que continuar buscando. A comunicação entre eu e meu aluno, felizmente a gente tinha a intérprete que ajudava muito e algumas vezes, se tinham dúvidas, **eles escreviam**. Eu também procurava **escrever bastante** pra eles estarem entendendo.

A situação da professora 2 parece ser muito próxima da situação da professora 1. Aliás, parece-nos que se trata de uma realidade da maioria dos professores que atuam na escola regular dita “inclusiva”: não são usuários da Libras.

A professora 2 diz conhecer, em termos de senso comum, a língua de sinais e, logo, a ocorrência da conjunção adversativa “*mas*” dimensionaria o não domínio, de modo mais efetivo, da Libras por parte dela. E como se não bastasse, a manifestação do operador argumentativo “*até*” introduz o argumento de que o não domínio da Libras por ela se deve à insuficiência de tempo do curso que fez.

Desse modo, entendemos que há ali a manifestação de uma dobradura (AGUSTINI, 1999) no fio do dizer, quando da ocorrência da oração encabeçada pelo referido operador argumentativo. Isto é, como se o fato de não dominar a língua de sinais poderia se justificar pela questão do tempo que fez o curso.

Dessa forma, podemos destacar que a professora produziu uma negociação com a heterogeneidade que a constitui a ponto de recompor o fio discursivo. Entretanto, percebemos que ao tentar recompor o fio discursivo, quando da ocorrência do operador argumentativo “*até*”, a professora deixou deflagrar, a partir de seus dizeres, que não produziu um investimento subjetivo suficiente para aprender a língua de sinais. E, com isso, dada a situação vivida por ela em sala de aula, o intérprete teria um papel relevante na interação entre ela e o aluno surdo.

Cabe aqui ressaltar que as entrevistas foram realizadas em datas diferentes, conforme a disponibilidade de cada participante desta pesquisa. Por isso, a professora 2 utilizou os verbos no passado, pois já havia encerrado o ano letivo.

A respeito da forma de interação entre professora 2 e aluno surdo na sala de aula, parece-nos ser possível compreender, com base nas expressões “eles escreviam” e “escrever bastante”, que a interação entre eles se estabelecia por meio da escrita, de ambas as partes: a da professora e do aluno.

A escrita, como recurso visual é, sem dúvida, um recurso que o professor possui para tentar auxiliar o aluno surdo. No entanto, esse recurso, por si só não é garantia de sucesso na aprendizagem do surdo. Percebemos que a ocorrência do advérbio de intensidade “bastante” produziu ali o efeito de que a escrita se configuraria de acordo com ela, como uma maneira muito produtiva para a mediação entre ela e o aluno surdo, bem como para a construção do conhecimento em sala de aula. Nesse caso, parece-nos que a Libras se constituiria muito mais como um descaminho do que como caminho.

Como vimos considerando até o presente momento, a relação das professoras com a Libras parece ser de não implicação subjetiva.

Prosseguindo em nossa discussão acerca da relação estabelecida pelos participantes da pesquisa com a Libras, direcionamos nossas indagações, também, aos alunos surdos. Isso porque entendemos que sendo a Libras a língua a partir da qual eles se interagem e possuem acesso ao conhecimento produzido no espaço discursivo de sala de aula, seria relevante saber que tipo de relação eles ali tematizariam sobre isso. Vejamos a sequência discursiva 10:

(10)[P] Você sabe libras?

[Pedro] Sei.

[P] Acha importante saber libras? Por quê?

[Pedro] **Muito** importante. **A comunicação com o surdo fica mais fácil.**

A partir da sequência (10), notamos que a manifestação dos advérbios de intensidade “*muito*” e “*mais*”, utilizados pelo aluno surdo, denotam certa valoração em relação a Libras. Entendemos que, a partir destes advérbios, o aluno deixa deflagrar certo isolamento causado pela ausência de uma língua partilhada entre os membros de uma comunidade. Logo, podemos destacar que saber a Libras para Pedro representaria a possibilidade de se interagir com os demais.

A pergunta foi direcionada a Pedro no sentido de sabermos qual seria a consideração dele sobre a Libras. No entanto, a partir da afirmação “(...) *A comunicação com o surdo fica mais fácil (...)*”, entendemos que ele pode estar afetado por um desejo de que os ouvintes também poderiam ou deveriam aprender Libras para se interagir com o surdo. Mais uma vez, é possível partirmos da perspectiva de que o sujeito não é dono do seu dizer e é incapaz de controlá-lo, muitas vezes dizendo muito além do que pretendia, para pensarmos nesse desejo de que parece estar ali em operação.

Ainda a respeito do modo como os surdos em questão se relacionam com a Libras, vejamos o que nos disse Júlio, a saber:

(11)[P] Você sabe libras?

[Júlio] Sei mais ou menos.

[P] Acha importante saber libras? Por quê?

[Júlio] **Conversar com as pessoas, porque é bom.**

Notamos na sequência (11), por meio dos advérbios de intensidade “*mais*” e “*menos*”, que Júlio reconhece não se constituir fluentemente na Libras. No entanto, ele parece reconhecer a importância da Libras, dada a ocorrência da expressão “(...) conversar com as pessoas (...)”. Compreendemos, com base nessa expressão, que Júlio deixou deflagrar no fio intradiscursivo, o efeito de isolamento que ele parece sofrer por conta das impossibilidades que a Libras ali exerce. Assim, via a afirmativa “conversar com as pessoas”, Júlio denega a solidão, destacando que a conversa com as pessoas pode representar uma possível via para se sair da solidão, do silêncio.

Percebemos ali uma não coincidência do discurso consigo mesmo, pois, conforme afirmou Authier-Revuz (1991), “trata-se de uma interdiscursividade mostrada”, isto é, o sentido que aí se constituiu de outro lugar. Em outras palavras, Júlio é afetado por um já-dito, que é (re)atualizado em seu discurso, de que saber Libras é importante para conversar com as pessoas.

Ainda a respeito da fuga da solidão e da denegação, via afirmação lidas por nós por meio de uma não coincidência do discurso consigo mesmo, vejamos o que ele nos diz a partir da sequência abaixo:

(12)[P] Júlio, você gosta da escola onde está estudando? Por quê?

[Júlio] Eu gosto da escola. *Muito* boa. *Os alunos da escola, todos gostam dele*<sup>11</sup> ( de mim). Bom, **alunos aceitam, todos os amigos me aceita**

Observamos, com base nessa sequência discursiva, que os trechos marcados por nós ali pelo recurso do negrito permitiram-nos produzir a seguinte consideração: por meio do pronome indefinido “*todos*” e do verbo “*aceitar*”, notamos que Júlio tentou negociar o sentido que lhe constituiu, de modo a deixar deflagrar ali a questão da denegação e do excesso do dizer.

A denegação se evidenciaria ali também por meio de *afirmativas*, quando Júlio tematiza a ideia de que todos os alunos gostam dele, o aceitam e são amigos dele. Na verdade, embasados nas observações de sala de aula, cumpre ressaltar que as condições experienciadas por ele no contexto de escola regular parecem discursivizar o contrário daquilo afirmado por ele.

O excesso do dizer constituiria na repetição dos seguintes pronomes e verbos, respectivamente: *todos* e *aceitar*; parece se tratar de um desejo dele de se autoafirmar. E, além disso, a ocorrência do substantivo “*amigos*” apontaria para a tentativa dele em tamponar o isolamento e a rejeição que ele sente no espaço de sala de aula.

Percebemos que Júlio, ao denegar a exclusão que sente no espaço discursivo de sala de aula, dados os lexemas “*todos*”, “*aceitar*”, “*gostar*” e “*amigos*”, parece reivindicar que seus colegas ouvintes, o professor e até mesmo a intérprete, possam aceitar a diferença que o constitui e possam ter uma convivência melhor.

A partir dessas considerações analíticas sobre a relação dos alunos surdos com a Libras, consideramos pertinente analisar ainda, como a relação dos intérpretes com a Libras são discursivizadas por eles. Isso porque cabe aos intérpretes a mediação da relação entre *aluno surdo e professor*. Ou seja, conhecer como os intérpretes se relacionam com a Libras nos possibilitou um leque para pensarmos na possibilidade de constituição (ou não) do aluno surdo no espaço discursivo de sala de aula.

Diante disso, consideremos abaixo, a resposta da intérprete B, em forma de sequência discursiva:

---

<sup>11</sup> Neste ponto, ao mediar a nossa entrevista com Júlio, a intérprete produziu uma troca entre “dele” e “de mim” quando do momento de interpretar os sinais agenciados por Júlio.

(13)[P] Você consegue interpretar fluentemente os conteúdos disciplinares em libras? Quanto você acha que consegue interpretar do que é dito pelo professor?

[IB] Olha, (...) apesar de falar pra você que tem 17 anos que sou intérprete, às vezes, eu vou assustar alguém né, com isso, mas eu acredito que eu interpreto 85%. Eu acho que... é... **o conteúdo, ele tem expressões, eh... palavras que a gente não acha o significado na hora** e muitas vezes, o professor, ele fala...é... de uma coisa muito profunda que às vezes é... deva... precisaria de mais tempo para explicar pro surdo. Então, isso vai ficando superficial. Então, **quer dizer**, é uma... passa pela minha limitação. Às vezes, de não dominar bem, de não conhecer **toda a Língua Portuguesa**, né, porque tem palavras no português que é desconhecida pra gente.

[P]: Claro.

[IB] Passa pela questão, às vezes, é... de você buscar, porque eu **busco muito**, por exemplo, **em língua de sinais, é... da...do meu trabalho ali, do conteúdo, das disciplinas, mas a gente não acha**, então você na hora, você tem que buscar sinônimos, coisas semelhantes que possa ser explicado. Então, muitas vezes, a explicação demanda tempo. Então, às vezes, a interpretação fica meio que superficial né. Então, assim... eu avalio uns 85%.

[P] Até porque você tá interpretando no momento que o professor tá falando. Então você pára para procurar um sinal, pegar um sinônimo né, ou... ou mesmo pra você pensar numa outra palavra, a aula tá co... ocorrendo normalmente. E aí, ele perde né.

[IB] É, e assim me vem na hora né, e eu tenho que pensar como o surdo vai entender isso. Então muitas vezes, eu utilizo até um exemplo né. Quando é possível, que eu vejo que tem espaço, **eu utilizo um exemplo que eu sei que o surdo vai entender melhor né, às vezes não é bem o que o professor deu, porque às vezes o professor não pensa naquele aluno naquela hora, ele não sabe como o aluno aprende.**

A partir da sequência discursiva (13), observamos que a intérprete em questão, ao tentar justificar sua fluência como intérprete de Libras, produziu alguns efeitos de sentidos ancorados na ilusão de ser o centro de sua enunciação. Desse modo, produziu efeitos de não coincidência, deixando deflagrar a *heterogeneidade* que a constitui.

Dessa forma, foi possível perceber um ponto de não coincidência das palavras consigo mesmas, quando a intérprete se voltou para o fio discursivo com o intento de especificar o sentido pretendido do lexema “conteúdo”, dado o seguinte enunciado “(...) o conteúdo tem expressões, eh... palavras que a gente não acha o significado na hora”... quer dizer, passa pela minha limitação”... (...) Às vezes, de não dominar bem, de não conhecer toda a Língua Portuguesa (...)”.

Levando em conta esses trechos, podemos compreender que a intérprete, ao voltar-se para a (re)composição do fio discursivo, tentou explicar a sua

(im)possibilidade de traduzir certos conteúdos, alegando, com isso, que a tradução tende a ficar superficial, reconhecendo-se uma pessoa limitada.

A partir da ocorrência do pronome indefinido “toda”, parece ser possível destacar que a intérprete estava afetada ali por um desejo de completude em relação ao fato de se dominar uma língua que, no caso em questão, tratou-se da Língua Portuguesa. E, caso esse suposto domínio não se estabelecesse, de acordo com ela, haveria o acirramento de certas dificuldades, ou, nos termos dela, o acirramento de certas limitações.

Tendo em vista o aporte teórico ao qual nos filiamos neste trabalho, cabe ressaltar que é impossível atingir a completude de um objeto ou de uma questão. A completude está para a ordem do registro do Imaginário que constitui o sujeito. Portanto, na esteira teórica desta pesquisa, entendemos que não é possível dizer tudo de uma língua, seja ela qual for. Sempre há produção de resto, o indizível.

Ao que parece, a intérprete afetada pelo desejo de completude, produziu a seguinte expressão “(...) busco muito (...)”, na tentativa de evidenciar certo efeito de investimento subjetivo que possa elucidar o quanto ela se sente responsável pela função que lhe cabe no processo de inclusão: a de intérprete. Entretanto, nessa busca excessiva, o sentido transborda, no fio do dizer, resvalando o *excesso do dizer*.

Primeiro, porque o emprego do advérbio de intensidade “muito”, dada a possível imagem antecipada do dizer pela intérprete, parece funcionar ali, como uma tentativa de justificar e de enfatizar esse *investimento subjetivo*. Segundo, porque ela, na tentativa incessante de capturar o objeto pela letra, para utilizarmos os termos *lacanianos*, produziu uma não coincidência entre as palavras e as coisas, quando do momento das seguintes enumerações “(...) em língua de sinais, eh...da...do... meu trabalho ali, do conteúdo, das disciplinas (...)”. Isso parece evidenciar a procura da intérprete por uma palavra plausível para dimensionar seu investimento subjetivo.

A nosso ver, a ocorrência do enunciado “(...) *mas a gente não acha* (...)”, parece-nos permitir pensar que a conjunção adversativa “mas” e o advérbio de negação “não” evidenciam ali certa sutura no tecido do dizer, uma negociação da intérprete com o sentido de impossibilidade que o *buscar muito* encerraria. Assim,

essa sentença indicaria a perspectiva da incompletude do sujeito, de um não saber que lhe é constitutivo.

Ainda a respeito da sequência (13), ressaltamos que haveria algo que muito tem nos intrigado no processo de interpretação/tradução da Libras. Trata-se da fidelidade de interpretação/tradução que os intérpretes buscam produzir sobre o suposto conteúdo ministrado pelo professor. Nesse sentido, pudemos observar que a referida intérprete afirmou o seguinte: “(...) eu utilizo um exemplo que eu sei que o surdo vai entender melhor né... não é bem o que o professor deu, *porque* às vezes o professor não pensa naquele aluno naquela hora, ele não sabe como o aluno aprende (...)”. De posse dessa afirmação, entendemos que a manifestação da conjunção adverbial de causa “porque” encabeça argumentos relativos à justificativa da intérprete em virtude da “adaptação” que ela promove face à fala da professora.

Também com base na sequência (13), parece ser possível aventar a ideia de que a intérprete produziu uma imagem de si, como alguém que busca o conhecimento, que conhece o modo como o surdo aprende. Mesmo reconhecendo sua limitação, ela deixa entrever possuir o desejo de completude, que respaldaria a busca incessante.

Por outro lado, a intérprete em questão parece produzir uma imagem antecipada do professor, que podemos textualizar do seguinte modo: alguém que não conhece a realidade do aluno surdo e, portanto, alguém que não sabe como ele aprende.

Para finalizar esta seção, apresentamos, agora, as análises que fizemos a respeito da entrevista com a intérprete A. Elaboramos a mesma pergunta a ela, conforme pode ser evidenciado a partir da sequência discursiva (14). No entanto, levando em conta o deslizamento da fala da intérprete frente aos questionamentos, parece ser possível destacar que ela não os respondeu com certa objetividade. Sendo assim, por mais que a pergunta fosse (re)elaborada por nós, ela insistia em dizer o quanto o aluno conseguia apreender do que lhe fora ensinado, sendo que essa questão seria indagada posteriormente. Tomemos a sequência discursiva (14), a seguir:

**(14)[P]** Você consegue interpretar fluentemente os conteúdos disciplinares em libras? Quanto você acha que consegue interpretar do que é dito pelo professor?

[IA] Em termos de porcentagem?

**Depende do professor.** Se ele der sinônimo das palavras, se ele está preocupado que o aluno acompanhe a aula dele, vai depender muito da professora em termos de ..De que? Ler? Interpretação ou do meu sinal?

[P] De interpretação mesmo. Assim, por exemplo, às vezes o professor fala rápido ou às vezes é a própria leitura, é nesse sentido que eu falo, né. Às vezes precisa de um sinônimo pra palavra que você mesmo disse, né.

[IA] É vai depender da... da... **como que fala?**

Da situação que o professor deixa a gente lá, **mas assim... ele consegue absorver bem. Dependendo do aluno, ele sai com uma porcentagem até boa de entendimento.**

Na sequência (14), é possível percebermos que a ocorrência da expressão “depende do professor” parece evidenciar ali que a intérprete em questão se exime da assunção de uma resposta em que ela tematize algo de sua fluência dos conhecimentos disciplinares em Libras. Na verdade, ela atribuiu ao professor a responsabilidade da fluência dela em Libras e, conseqüentemente, o próprio fato do (in)sucesso do aluno surdo no acompanhamento da aula. Com isso, a intérprete parece denegar a própria assunção da *posição discursiva* que lhe cabe no jogo de endereçamento da sala de aula. Daí o fato de ela atribuir sempre a um alheio a responsabilidade que, em tese, lhe caberia.

Percebemos, com base no enunciado “(...) vai depender muito da professora (...)”, a ocorrência do advérbio de intensidade “muito” produziu mais uma vez um dimensionamento do *excesso de dizer*, conforme vimos considerando neste capítulo analítico, como se o verbo “*depende*” ali não fosse suficiente para expressar o sentido pretendido. Isso indicia, mais uma vez, a atribuição da responsabilidade que seria dela para a professora.

Ainda sob o enfoque dessa sequência, podemos elucidar que a manifestação da modalização autonímica interrogativa “(...) como que fala? (...)” aponta para um ponto de não coincidência entre as palavras e as coisas. Isto é, na medida em que a *palavra falta* (Authier, 1998), a intérprete busca uma palavra plausível a ser empregada para nomear a questão indagada. Nesse sentido, ela se volta para o fio discursivo na ilusão de recompô-lo.

Orientando-nos pela perspectiva de que quanto mais o sujeito tenta suturar o fio discursivo, mais ele diz de si, compreendemos que a intérprete continua a tentar recompor sua elaboração linguageira, como podemos notar via a seguinte expressão “(...) mas assim... ele consegue absorver bem (...)”. A intérprete ao

afirmar que o insucesso do aluno estava majoritariamente relacionado com a atuação do professor, deixa deflagrar, novamente, sua não compreensão ou sua omissão ao que lhe fora interrogado. E, ela, finalizou sua resposta por meio da seguinte expressão “(...) dependendo do aluno, ele sai com uma porcentagem até boa de entendimento (...)”. A partir do verbo “depende” e do operador argumentativo “até”, há ali um jogo argumentativo que, nesse momento, concerne à figura do aluno surdo. Isto é, haveria ali o pressuposto de que se o surdo fosse um aluno esforçado, ele conseguiria um bom aproveitamento.

Frente a isso, ainda intrigada com a não resposta da intérprete A, cabe-nos questionar: com que fluência ela interpreta em Libras?

Resta-nos, portanto, analisarmos as aulas gravadas em vídeo e, assim, talvez possamos dizer algo sobre o modo como se estabelece a relação dela com a Libras.

Na próxima seção e última desse primeiro momento de análise, vamos nos ocupar de uma reflexão que tematizará o modo como o surdo se relaciona com a Língua Portuguesa.

### **5.1.3 – O Surdo e a Língua Portuguesa: uma relação de (im)possibilidades**

Nos casos particularizados neste trabalho, a Língua Portuguesa é a língua de que o surdo se utiliza para registrar o conhecimento que, por sua vez, é mediado pela Libras. Nesse sentido, conhecer como o surdo lida com essa língua, que imagem ele e os demais participantes da pesquisa produzem sobre esse tipo de relação, possui certa relevância para as discursivizações que construímos neste trabalho. Isso porque a Língua Portuguesa, embora não seja a língua de instrução do surdo, é o meio pelo qual ele recebe instrução, dado o contexto de falantes de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, julgamos pertinente analisar como os participantes da pesquisa, em termos do registro do Imaginário, concebem essa relação entre surdo e Língua Portuguesa que, a nosso ver, acontece de modo distinto e até contraditório.

Para tanto, consideremos, abaixo, um trecho da entrevista que realizamos com a intérprete B, a saber:

(15)[P] Qual é o nível de aprendizagem do aluno surdo na sala de aula de Português? Em porcentagem, quanto você acha que o aluno consegue aprender do que é ensinado pelo professor e intermediado pelo intérprete? Quais as causas e as conseqüências desse nível de aprendizagem?

[IB] Ai ... **é difícil, eh... quantificar isso assim.** Corro o risco de ser injusta, mas vou arriscar. Eu acho assim que pensando é... em leitura, interpretação, eu acho que o surdo é uns 50% de aprendizagem que ele tira proveito. E se for de gramática, talvez um pouco mais né, talvez uns 55%. O... o... surdo, ele... se a professora explicar, dar exemplos claros, ele é capaz de memorizar mesmo, ele não esquece aquilo né. A gente percebe que o surdo tem uma facilidade pra esquecer. Então se ficar claro pra ele os exemplos, ele compreende. Sabe, aí depois outras vezes, você tem certeza que ele aprendeu, mas eu acho que é por ai mesmo. A aprendizagem é isso mesmo.

Com base na sequência discursiva (15), compreendemos que a intérprete B deixou entrever em sua resposta dado o seguinte enunciado “(...) é difícil... eh...quantificar isso assim (...)”, alguma incerteza e, ao mesmo tempo, certa preocupação em tematizar o possível nível de aprendizagem adquirido pelo aluno. De certo modo, ao dizer a seguinte expressão “é difícil”, parece-nos que a intérprete diz de si mesma. Isto é, ela parece se pautar no viés do não todo da tradução, conforme enfocamos anteriormente via sequência discursiva (13), visto que a tradução encerraria algo de impossível. Fatalmente, essa questão produziria algumas implicações para o próprio nível de aprendizagem do surdo.

Notamos, ainda na sequência (15), que a intérprete B é fortemente excedida pelo seu dizer. Isso parece se evidenciar a partir da irrupção da seguinte sentença: “(...) se a professora explicar, dar exemplos claros... ele não esquece aquilo né.... a gente percebe que o surdo tem uma facilidade para esquecer (...)”. A partir da conjunção subordinada concessiva “se”, a intérprete B parece apontar uma condição para que o surdo estabeleça uma relação estável com a Língua Portuguesa. No entanto, essa condição não se limitaria apenas ao surdo, ela se apresenta, também, para os ouvintes, ela pode, na verdade, se acirrar, tendo em vista a situação que o alunos surdo vivencia na escola.

Consideremos, agora, a reposta da intérprete A, quando indagada sobre o nível de aprendizagem do aluno surdo:

(16)[IA] Dependendo do conteúdo ele sobressai mais do que os outros alunos, a porcentagem dele é boa, depende do conteúdo. Como é que é a outra pergunta?

[P] É, quanto você acha que o aluno surdo consegue aprender do que é ensinado pelo professor? E quais as causas e consequências desse nível de aprendizagem?

[IA] A porcentagem que eu... dependendo do conteúdo, eu dou uns 80 e 90% e do esforço do aluno, agora a causa do aprendizado vai muito do esforço do intérprete e do professor, trabalhar em conjunto.

Uma vez mais, a intérprete A parece atribuir a outrem algo que seria de sua responsabilidade. A partir da sequência discursiva (16), percebemos que, agora, ela atribuiu ao conteúdo a (im)possibilidade de aprendizagem do aluno surdo, conforme podemos notar via o seguinte enunciado “(...) dependendo do conteúdo (...)”. Neste ponto, também compreendemos que essa discursivização, produzida pela intérprete, parece evidenciar *algo* de si mesma.

A nosso ver, uma possível resposta a indagação sobre o nível de aprendizagem do aluno seria algo do tipo: *depende de como eu interpreto para ele; depende do meu conhecimento sobre o conteúdo ministrado*. Nesse sentido, partindo da instância discursiva, poderíamos destacar que a intérprete parece não se implicar suficientemente no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo de tal forma a reverter algo a seu favor.

Por meio de um contraponto entre as respostas das duas intérpretes, percebemos que a porcentagem atribuída por elas oscilou bastante. Enquanto a intérprete B atribuiu uma média entre 50 a 55% de aprendizagem, a intérprete A apostou em uma porcentagem de 80 a 90%. A nosso ver, esse desnível de porcentagem nos autorizaria a considerar o seguinte: primeiro, ele parece denotar o grau de descomprometimento das intérpretes e, segundo, parece dimensionar o desconhecimento da realidade vivenciada na escola regular por elas.

De agora em diante, consideremos os dizeres construídos pelas professoras em torno do quesito da relação do surdo com a Língua Portuguesa. Vejamos, em forma de sequência, os apontamentos produzidos pela professora 1:

(17)[P] Você percebe que aluno surdo colabora no processo de ensino e aprendizagem? De que forma?

[P1] Eu percebo que eles se esforçam, mas, eh... existe uma limitação né, que... que...às vezes, é provocada por vários fatores, como por exemplo, se é pedido uma obra, uma obra de... de... dessas que cai no vestibular. Quero lembrar que o vestibular, ele também não se preocupa se o aluno é... tem condições, tem aquele número de palavras, é... **vamos dizer, um código, como que eles falam?**...um sinal para cada palavra daquelas que são pedidas . As provas são elaboradas por pessoas, assim... que são doutores na área e o vocabulário deles é muito limitado. Então, eu percebo que em função dessa limitação do vocabulário, alguns desistem de fazer determinadas coisas porque acham difícil a interpretação. *O... o intérprete na maioria das vezes, não tem nenhum curso superior, não tem uma noção*

*pedagógica, não tem formação pra isso; conhece apenas a língua de sinais. Não conhece o processo psico-social do aluno. Não conhece o processo neurolinguístico.*

A partir dessa sequência, observamos que a professora 1, ao tentar expor seu ponto de vista sobre a relação do aluno surdo com o conhecimento, deixou deflagrar, de certo modo, sua pouca confiança no aluno surdo. Isso se manifestou pela irrupção da conjunção adversativa “mas” e pelo substantivo “limitação”. Ou seja, a professora voltou-se para o fio discursivo para tentar negociar o sentido de que ainda se esforçando, os surdos são limitados. Nos dizeres dela, a tentativa de esforço, parece não se justificar, pois o efeito produzido ali pela conjunção “mas” seria o de que o aluno surdo parece ser incapaz, ser impotente, já que eles seriam limitados. Com base agora na sequência discursiva (17) aparece o termo “limitação” novamente no dizer da professora 1. Isso parece evidenciar o viés de que ela estaria fortemente afetada ainda pelos efeitos de uma memória discursiva (história da educação do surdo) que se (re)atualiza em seu dizer de que o surdo seria um indivíduo limitado.

É possível notar que a professora 1, ao tentar justificar a limitação do surdo, produziu uma digressão no sentido de exemplificar a incapacidade do surdo ao ingressar na universidade. Para tanto, observemos a seguinte sentença retomada da própria sequência discursiva (17):

*(17) Quero lembrar que o vestibular, ele também não se preocupa se o aluno eh... tem condições, tem aquele número de palavras, é... vamos dizer... um código, como que eles falam?...um sinal para cada palavra daquelas que são pedidas. As provas são elaboradas por pessoas, assim... que são doutores na área e o vocabulário deles é muito limitado”*

A nosso ver, a professora personificou o vestibular “(...) ele também não se preocupa (...)”, para produzir um efeito de sentido de veracidade no seu dizer. No entanto, ao empregar o lexema “também”, ela deixou deflagrar que há uma não preocupação com o aluno surdo no espaço de discursivo de sala de sala de aula por parte de outras pessoas.

Parece ser possível dizer que, ao produzir a digressão, a professora produziu também uma não coincidência entre as palavras e as coisas, dados os seguintes trechos, por exemplo: “(...) vamos dizer”..”um código”..”como que eles falam? (...)”. A partir desses trechos, notamos haver, por parte da professora 1, uma busca constante para nomear o objeto, isto é um retorno ao fio discursivo para costurá-lo;

Ainda por meio da sequência (17), entendemos que a professora, ao que parece, construiu uma imagem antecipada do intérprete como sendo da ordem de um intérprete amador, sem formação técnico-pedagógica. Essa imagem parece se evidenciar a partir do seguinte trecho, também retomado da sequência discursiva (17):

(17) [...] intérprete na maioria das vezes, não tem nenhum curso superior, não tem uma noção pedagógica, não tem formação pra isso; conhece apenas a língua de sinais. Não conhece o processo psico-social do aluno. Não conhece o processo neurolinguístico”[...].

Entendemos que, por meio da relação morfossintática entre o advérbio de negação “não”, o verbo “ter” e o verbo “conhecer”, a professora 1 é categórica ao produzir a referida imagem do intérprete. Esses lexemas produziram o efeito de sentido de que o intérprete seria alguém que não possui habilidades e nem perfil para lidar com o surdo. Ou seja, alguém que não ocupa a posição discursiva que lhe caberia no processo de ensino e aprendizagem do surdo, no contexto da educação inclusiva.

Consideremos, agora, a resposta da professora 2, quando indagada sobre esse mesmo quesito. Vejamos a sequência discursiva (18):

(18)[P] Você percebe que o aluno surdo colabora no processo de ensino e aprendizagem? De que forma?

[P 2] Eu acredito que eles colaboram sim. E a maneira que eu pude observar trabalhando com eles, é que muitas vezes eles **incentivam** os meninos, não precisando de falar ou mostrar alguma coisa, mas trabalhando mesmo o lado... **já** que eles têm uma certa deficiência. **Se eles conseguem, então, porque não os meninos mesmo trabalharem.** Notava nas minhas aulas, comentários dos colegas:” Nossa, mas ele tem certa deficiência e conseguiu”. Então, acabava que o despertar do... de ta trabalhando com eles que tinha uma deficiência, era um incentivo também pros meninos.

Com base nessa sequência, percebemos que a professora 2, ao tentar responder ao que lhe fora perguntado, deixou deflagrar por meio do efeito de um não dito, uma possível imagem que ela deixa deflagrar sobre si no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na escola regular. Trata-se da imagem de um possível profissional que não se engajou ou que não se implicou subjetivamente na realidade vivida pelo aluno surdo.

O que acabamos de dizer pode ser evidenciado quando a professora concebeu que a colaboração do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem, seria uma forma, única e exclusivamente, de incentivo para os alunos ditos “normais”.

Sendo assim, vejamos o seguinte enunciado “(...) muitas vezes eles incentivam os meninos, não precisando de falar ou mostrar alguma coisa, mas trabalhando mesmo o lado... já que eles têm uma certa deficiência. *Se eles conseguem, então, porque não os meninos mesmo trabalharem (...)*”.

A nosso ver, a ocorrência do seguinte enunciado: “(...) não precisando de falar ou mostrar alguma coisa (...)” produziu certo efeito de sentido pejorativo em relação ao aluno surdo. Isso significa que o simples fato de ali estarem já seria motivo de incentivo aos outros alunos. Deles nada precisaria ser cobrado, pois já estariam colaborando para que os demais alunos aprendessem.

A professora ainda usou a conjunção subordinada adverbial condicional “se” para enfatizar o modo como ela compreende a colaboração do aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem que, em nossos termos, poderíamos destacar assim: um incentivo aos ditos normais a aprenderem, porque os alunos “deficientes” aprendem.

Consideremos, neste ponto, o que os alunos surdos tematizaram sobre sua relação com a Língua Portuguesa. Vejamos a sequência (19), iniciando por Pedro, a saber:

(19)[P] Você acha difícil ou fácil, aprender Português? Por quê?

[Pedro] **Sim.**

[P] Por quê?

[Pedro] Porque o professor explica, não consegue entender nada. Pede pra explicar de novo.

[P] Qual a sua maior dificuldade na aula de Português? Por que você acha que é essa dificuldade? Qual a razão?

**(demorou responder)**

[P] Qual a maior dificuldade e a razão?

[Pedro] Eu **não consigo entender Português** sem o intérprete. É muito difícil.

Com base na sequência discursiva (19), compreendemos que Pedro, inicialmente, pareceu ter dificuldade em responder ao que lhe fora questionado. Aventamos isso, embasados na irrupção do advérbio “sim”, que parece produzir um efeito de sentido genérico sem a referência específica. Ao dizer “sim”, não sabemos a qual adjetivo Pedro está se referindo, se a “difícil” ou se a “fácil”. Conforme foi

direcionada a pergunta, Pedro precisaria ser específico, uma vez que a pergunta já contemplava, no mínimo, duas possibilidades.

Sob essa perspectiva, a partir do questionamento “por que?”, Pedro esclareceu seu ponto de vista. Compreendemos isso a partir da conjunção explicativa “*porque*” que produziu ali o efeito de sentido de justificar o “sim” dito anteriormente por Pedro. Isso abre vias para pensarmos na dificuldade da relação que ele estabelece com a Língua Portuguesa. Ou seja, é difícil, segundo ele, porque o professor explica e ele não entende.

Ao proferir a sentença “(...) *não* consegue entender nada (...)”, Pedro deixou deflagrar, de certa maneira, a fragilidade em relação ao conhecimento em Língua Portuguesa. O “*não*”, proferido por ele de modo categórico, possibilita-nos dizer que a demanda dele não é atendida pela professora.

Nesse sentido, conforme discussões constantes do Capítulo 1, podemos reiterar que os alunos surdos não possuem problemas de cognição, o que nos leva a pensar que a suposta incompreensão por parte de Pedro pode estar associada à questão linguística. Isto é, da relação que ele, que a professora e que a intérprete estabelecem com a Libras, visto que a mediação do conhecimento se estabelece via Libras, quando do momento de se endereçarem ao aluno surdo.

Entretanto, Pedro parece se interessar pelo processo de aprendizagem. Isso pode ser dimensionado a partir da seguinte sentença: “(...) *Pede* para explicar de novo (...)”. O verbo “pedir”, utilizado no tempo presente do indicativo, parece produzir certo efeito de sentido de reivindicação do aluno surdo certa cobrança para que a professora se implique subjetivamente, de algum modo, e satisfaça a demanda dele.

Ao ser questionado sobre a maior dificuldade na aula de Língua Portuguesa, Pedro produziu um silenciamento, possibilitando-nos pensar que sua dificuldade seria genérica, ou seja, ele possuiria dificuldades nos variantes eixos temáticos da Língua Portuguesa: literatura, gramática e produção de texto. No entanto, quando perguntado se ele acha que o professor deveria dedicar mais tempo a ele pelo fato de ele ser surdo, ele nos disse o seguinte:

**(20)[Pedro] Porque o professor precisa me ajudar mais. Literatura é muito difícil.**

A partir da ocorrência, no fio discursivo, do seguinte enunciado: “Literatura é muito difícil”, é possível afirmar que, ao considerar a Literatura mais difícil que os outros eixos da Língua Portuguesa, a questão linguística parece se configurar ali como a maior dificuldade para Pedro, dado o papel que essa questão exerce no trabalho de abordagem e interação do texto literário em sala de aula. Isso porque ele parece não possuir uma leitura fluente em Língua Portuguesa. Por isso, sua afirmação “(...) eu não consigo entender Português sem o intérprete (...)”, conforme vimos na sequência (19) parece respaldar os referidos apontamentos, tendo o intérprete, no processo de educação inclusiva, um alcance e uma eficácia. Ou seja, o intérprete é quem faz a leitura para ele por meio da mediação via Libras.

Até aqui, parece-nos ser possível dizer que a relação de Pedro com a Língua Portuguesa é bastante frágil. Isso porque, ao que parece, ele não possui uma leitura fluente nessa língua, que deveria lhe possibilitar acesso ao conhecimento. Esse acesso só lhe é possível pela mediação da Libras, dada a intermediação do intérprete. Ou seja, a possibilidade de haver algum tipo de constituição do surdo como aluno na sala de aula parece se embasar na tensão entre Libras e Língua Portuguesa, com a função majoritária daquela.

Vejamos, neste ponto, a sequência (21), a qual nos serve de base para apresentarmos o que Júlio manifestou sobre seu ponto de vista acerca da sua relação com a Língua Portuguesa, a saber:

(21)[P] Você acha difícil ou fácil, aprender Português? Por quê?

[Júlio] Eu acho **difícil** estudar Português.

[P]: Por que?

[Júlio] **Difícil a leitura pra entender, escrever textos, ler livros, gramática, gramática muito difícil.**

[P] Ok. Qual sua maior dificuldade na aula de português? E qual a razão dessa dificuldade? Por que você acha que é mais difícil?

[Júlio] Gramática muito difícil. **Difícil demais**. Leitura muito difícil. Os verbos muito difícil. Literatura também muito difícil.

[P] Por que você acha literatura muito difícil?

[Júlio] Precisa ler muito, explicar.

A relação de Júlio com a Língua Portuguesa não parece ser diferente da que se apresentou para Pedro. Isso se elucidou a partir dos seguintes enunciados: “(...) eu acho difícil estudar Português (...)”. Ao que parece, o adjetivo “difícil” produziu ali o efeito de sentido de que Júlio, assim como Pedro, estabelece uma relação de

fragilidade com a Língua Portuguesa. E mais: essa dificuldade também seria genérica, já que ela se manifesta em todos os eixos da Língua Portuguesa.

Podemos evidenciar isso a partir do seguinte enunciado “(...) *Difícil a leitura pra entender, escrever textos, ler livros, gramática, gramática muito difícil* (...)”. Essa sentença nos possibilitaria afirmar que Júlio também não possui uma leitura fluente em Língua Portuguesa, por isso, ele disse que seria “difícil a leitura pra entender”. A dificuldade nos outros eixos parece estar vinculada a sua não proficiência na leitura em Língua Portuguesa, porque, para se ter um rendimento favorável, seja na gramática, literatura e/ou produção textual, seria preciso ter certa fluência na leitura em Língua Portuguesa.

Ainda por meio da sequência (21), notamos que Júlio produziu um *excesso de dizer*. Isso se evidenciou, parece-nos, a partir dos advérbios de intensidade “muito” e “demais”. O efeito de sentido produzido por esses advérbios ali seria o de enfatizar a dificuldade manifestada por Júlio quanto à sua aprendizagem nos referidos eixos na Língua Portuguesa. Além disso, Júlio excedeu o dizer, também, quanto ao uso do adjetivo “difícil”. Aqui, a nosso ver, o excesso de dizer de Júlio produziu o sentido de que o adjetivo “difícil” pareceu-lhe insuficiente para nomear o grau de dificuldade encontrado por ele no processo de aprendizagem dos eixos da Língua Portuguesa em tela. E que, na falta de outra palavra, Júlio produziu a repetição desse adjetivo.

Diante disso, parece-nos ser possível dizer que a Língua Portuguesa se manifesta como um obstáculo para os alunos surdos na escola. Isso porque eles não conseguem ler fluentemente por meio dessa língua, o que pode dificultar a compreensão daquilo que é trabalhado em sala de aula, via os eixos de abordagem da Língua Portuguesa. No entanto, é por meio da Língua Portuguesa que os alunos surdos recebem instrução, que, por sua vez, ainda conta com a interferência da mediação da Libras. Nesse sentido, cabe ressaltar que analisar aqui, a relação desses alunos com a Língua Portuguesa se mostra produtivo, dado o fato de esse ser um aspecto constitutivo da (im)possibilidade de sua constituição subjetiva como aluno no espaço discursivo de sala de aula.

Para finalizarmos este momento de análise das entrevistas, podemos dizer ainda o seguinte: as posições discursivas que, em tese, seriam assumidas pelos profissionais concernidos pela realidade da educação inclusiva, até mesmo do ponto de vista do modo como eles discursivizaram, parecem não ancorar práticas de subjetivação capazes de demandar a implicação de cada profissional nessa

realidade. Ou seja, suas preocupações parecem estar voltadas apenas para as “limitações e dificuldades” que os alunos em questão segundo a imagem realizada por tais posições discursivas possam apresentar.

Isso posto, passaremos ao segundo momento de nossas análises, constituído por algumas situações discursivas recortadas a partir das transcrições das aulas observadas e gravadas em vídeo. Este momento foi tomado por nós, neste trabalho, como foco de nossas análises, dado nosso interesse em investigar como *o surdo se constitui ou é constituído aluno na aula de Língua Portuguesa*.

Sendo assim, nossa discussão, neste momento específico de análise, contemplará alguns aspectos relacionados à questão do laço social e da posição discursiva ocupada pelos envolvidos no processo da educação inclusiva, quais sejam: *professor, aluno surdo e intérprete*. Isso porque, a nosso ver, o modo como o laço social sustenta o jogo de endereçamentos entre professor, aluno surdo e intérprete e, ainda como as posições discursivas se entrelaçam nesse jogo de endereçamentos, poderá abrir vias para pensarmos no que temos entendido como a possibilidade de *haver acontecimento discursivo (ou não)* no contexto de sala de aula de educação inclusiva.

## **5. 2 Segundo Tempo de Análise: As aulas**

As considerações analíticas construídas para este momento de análise foram delineadas de modo que pudéssemos investigar o imbróglio que parece perpassar o processo de inclusão. Isto é, analisarmos a possibilidade de o surdo se constituir ou ser constituído aluno na sala de aula de Língua Portuguesa, no contexto da educação inclusiva.

Dessa forma, construímos como eixo norteador desse segundo momento de análise a implicação das instâncias *professor e intérprete*, no processo de endereçamento à instância aluno surdo. Isso porque, ao analisarmos o modo como se estabeleceu esse jogo de endereçamentos entre eles, podemos mostrar como as posições discursivas ali envolvidas contribuíram (ou não) em termos de responsabilidades, para as (im)possibilidades de os alunos surdos enfocados neste trabalho construírem conhecimento na aula de Língua Portuguesa.

Sendo assim, este momento de análise foi dividido em subeixos temáticos, dada a necessidade de analisarmos os seguintes temas que, de certo modo, encontram-se imbricados no eixo central: *o afrouxamento do laço social que ancoraria o endereçamento das instâncias professor e intérprete em relação ao aluno surdo*, bem como *a natureza da relação que pode delinear (ou não) em relação ao aluno surdo com a questão da produção do conhecimento em Língua Portuguesa*, pelo surdo, dada a constituição (ou não) deste na posição discursiva aluno.

Para desenvolver nossas análises, privilegiamos a presentificação de certas (re)formulações languageiras de natureza: afirmativa, negativa e interrogativa. Essas (re)formulações se mostraram de modo regular nas sequências discursivas particularizadas para este momento de análise. A nosso ver, tais formulações contribuíram para mostrarmos, em termos de funcionamento discursivo, o modo de implicação dos professores e dos intérpretes em relação aos alunos surdos enfocados nesta pesquisa.

Vejamos, a seguir, as especificidades analíticas construídas para este momento de análise.

### ***5.2.1 O afrouxamento do laço social das instâncias intérpretes em relação às instâncias alunos surdos***

Privilegiamos, neste momento de nossas análises, algumas sequências discursivas que nos permitiram pensar, de certo modo, no afrouxamento do laço social por parte dos intérpretes em relação aos alunos surdos. Esse afrouxamento, a nosso ver, não permitiu que os alunos surdos rompessem a barreira do discurso comum para produzir algo novo na aula de Língua Portuguesa. Em decorrência, os alunos surdos pareceram impossibilitados, em certo sentido, de promover sua assunção na posição discursiva de aluno. Essa assunção estaria fortemente relacionada de acordo com Riolfi (1999), com um tipo de laço social sustentado pela *Ética da Repetição do Real*. Para Riolfi (1999, p. 73), o laço social, sustentado pela *Ética da repetição do Real* seria aquele que comportaria o movimento de constituição de uma “posição subjetiva” que,

entrando em uma área com radicalidade, se permita ser atravessado pelos seus significantes e produza, por sua vez, significantes novos. O que está em jogo na balança entre os dois tipos de ética é a relação do sujeito com sua própria palavra.

Sendo assim, parece ser possível afirmar que a relação entre intérpretes e alunos surdos parece produzir esse efeito de afrouxamento no laço social, visto que não parece haver ali uma relação pedagógica pautada em uma relação de *transferência*, no sentido psicanalítico do termo. Transferência aqui será tomada conforme discutida por Riolfi (1999, p. 127) como “um fragmento da repetição no qual as cenas interceptadas revelam-se não em ações sobre o mundo das coisas, mas nas palavras. Palavras que se tornam metáfora do inconsciente para um sujeito”.

Desse modo, segundo a autora, ocorre a transferência não apenas quando ações concretas presentificadas no inconsciente são colocadas em ato, mas quando são presentificadas na palavra endereçada ao Outro.

Cabe enfatizar que as sequências discursivas para este momento de análise foram selecionadas de aulas diferentes e, portanto, julgamos necessário efetuarmos a contextualização de cada aula no momento específico da apresentação da sequência discursiva, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

Nesse sentido, a primeira sequência discursiva, recortada para este momento específico de análise, tratou-se de uma aula da terceira série do ensino médio, realizada no dia 23/10/2009 cujo tema foi “Lendas Urbanas”.

A referida aula foi ministrada no laboratório de informática, em virtude da necessidade de utilização de recursos midiáticos específicos: projetor multimídia, computador. Esses recursos viabilizaram a exposição teórica do tema por meio de apresentação de *slides*; da apresentação de uma lenda urbana “Maria do Algodão”, por meio do sítio eletrônico de vídeos, e da apresentação da música “Olhos de Luar”, de Christian e Ralf.

Esta aula teve por objetivo apresentar o gênero textual lenda, solicitado em vestibulares, conforme explicitou a professora.

No decorrer da exposição teórica, a professora perguntou a Júlio se ele conhecia a lenda da “Maria do Algodão” e ele disse não se lembrar e não conhecer a

lenda. Antes de mostrar o filme com a lenda, a professora pincelou, oralmente, sobre de que se tratava a lenda.

A partir disso, houve o desdobramento da seguinte situação enunciativa em sala de aula que, a seguir, apresentamos em forma da sequência discursiva (22):

(22) (Júlio): Lembro!

(IS): Lembra? Fala que ela é bonita, então **não preciso interpretar**. Você vai apenas ver e entender.

(Júlio) Eu me lembro da loira do banheiro aqui na escola.

(IS): **Vamos ver e ouvir a TV**, depois será explicado de novo.

(Júlio): O banheiro é mentira, a alma vagando é mentira, **eu não acredito**.

(IS): Você acredita? Algumas pessoas acreditam.

(Júlio) **Não**.

Com base na sequência discursiva (22), notamos, a partir da presentificação das formulações interrogativas, negativas e afirmativas, especificamente a partir da irrupção dos enunciados “(...) Lembro! Lembra? Fala que ela é bonita, então *não preciso interpretar*. Você vai apenas ver e entender (...)”, que pareceu haver ali um afrouxamento do laço social quando Júlio diz se lembrar da lenda e o Intérprete diz a ele o seguinte: “(...) então não preciso interpretar (...)”.

Entendemos que, por meio da irrupção do advérbio de negação “não”, o IS pareceu se eximir de suas responsabilidades, deixando de interpretar a lenda para Júlio. Esse “não”, proferido pelo intérprete, parece produzir uma rarefação no laço social de modo a não possibilitar que Júlio produzisse um deslocamento da sua posição discursiva e construísse um conhecimento novo acerca do que estava sendo tratado em sala de aula pela professora de Língua Portuguesa.

A partir do enunciado “(...) o banheiro é mentira, a alma vagando é mentira, eu não acredito (...)”, Júlio deixa entrever que, embora ele se lembre da lenda “Maria do Algodão”, ele não acredita nela. Nesse caso, o “não” proferido por Júlio parece reclamar certos desdobramentos por parte do intérprete, no sentido de este solicitar à professora um maior esclarecimento acerca do que seja uma lenda, suas características, por exemplo. E, a partir disso, o intérprete produziria uma devolutiva para o aluno surdo levando em conta o que lhe fora demandado pelo aluno surdo.

Frente a isso, eis, textualmente, o posicionamento do intérprete: “(...) você não acredita? Algumas pessoas acreditam (...)”. Compreendemos que a resposta produzida pelo IS parece não produzir nenhum desencadeamento que pudesse

promover a relação de Júlio com o conhecimento, acerca do tema “*Lendas Urbanas*”. Isto é, nada que pudesse marcar, em termos de diferença, uma relação transferencial que sustentasse o laço social nessa relação pedagógica, dado o que vimos considerando aqui sobre transferência na esteira de Riolfi (1999).

Outro aspecto que consideramos relevante analisar, com base na sequência discursiva (22), foi o fato de o intérprete haver produzido um enunciado, desconsiderando as necessidades específicas do aluno surdo. Isso se evidenciou a partir da irrupção do seguinte trecho: “(...) vamos ver e ouvir a TV (...)”. Nesse enunciado, a irrupção do verbo “ouvir” pode nos causar certo efeito de estranhamento, visto que, na condição de surdo, o aluno em questão não poderia ouvir. Esse enunciado pareceu produzir certo descaso e uma não implicação do IS para com a situação do surdo. Com isso, podemos pensar que o IS, ao produzir tal enunciado, fatalmente, eximiu-se de suas responsabilidades de interpretação, dada a posição intérprete. E, com isso, mais uma vez, percebemos certo efeito de afrouxamento do laço social.

Para finalizar a aula sobre a temática das lendas urbanas, a professora solicitou aos demais alunos e também a Júlio que, após assistirem ao filme sobre a referida lenda, copiassem as informações que constavam das lâminas por ela projetadas. Enquanto isso ela iria baixar a música “Olhos de Luar” para Júlio acompanhar a explanação da próxima atividade, a qual seria reconhecer um tipo de lenda tematizado pela música em questão.

Neste momento, P1 se ausentou da sala de aula para baixar e imprimir uma versão da música em tela para que Júlio pudesse acompanhar, via recurso visual, a exploração da atividade. Os demais alunos contaram com o recurso áudio-visual da música. Cumpre destacar que, também neste momento, o IS ausentou-se da sala de aula para buscar uma caneta para Júlio.

Após o retorno de P1 e IS, P1 aguardou os alunos copiarem para prosseguir a aula. Vejamos, a seguir, alguns desdobramentos dessa aula, já quase terminando, e que, aqui, apresentamos por meio da sequência discursiva (23):

**(23)** (Júlio endereçando ao IS): **Ei! Ei! Olha pra mim.** Você já viu a loira da história? A loira do banheiro? Eu já vi.

**( o intérprete não dá atenção ao que Júlio diz)**

(IS): **Copie.**

(PI): Prontinhos, meninos?

(IS): Ela perguntou se já acabou?

(Júlio): Acabei.

(IS): Dê o papel a ela.

(PI): Júlio, você vai procurar aqui onde que na música acontece uma lenda. E qual é a lenda?

(IS): A professora pediu para procurar a letra. Onde acontece a lenda na música? Faça um x.

(Júlio): **É para ler?**

(IS): Isso. Procure a lenda, **Vai vendo aí** que vou procurar no computador.

(Júlio): **Não pode usar o computador.**

A partir dessa sequência discursiva, parece ser possível ressaltar, mais uma vez, a questão do afrouxamento do laço social, na medida em que o intérprete não dá atenção à demanda de Júlio. Isso se evidenciou a partir da irrupção dos enunciados, que se estruturam, textualmente ali, a partir de formulações afirmativas e interrogativas: “(...) Ei! Ei! Olha pra mim. Você já viu a loira da história? A loira do Banheiro? Eu já vi (...)”.

Ao proferir tais enunciados, entendemos que Júlio parece ter entrado, de fato, no assunto da aula, e por isso, reclamou a atenção do intérprete, no sentido de demandar desse certos desdobramentos acerca da temática da aula. Percebemos isso, quando Júlio enunciou o seguinte: “(...) Eu já vi (...)” No entanto, o intérprete nada faz frente à demanda de Júlio, deixando entrever que o assunto estaria encerrado. E, com isso, o intérprete produziu o seguinte enunciado: “(...) Copie (...)”. Ao produzir tal enunciado, compreendemos que o intérprete, ao proferir o verbo no modo imperativo, parece impedir a possibilidade de Júlio construir desdobramentos acerca do que fora tratado em sala; parece-nos que a Júlio seria negada a possibilidade de (re)criar certos saberes sobre o conteúdo trabalhado em sala. Por isso, talvez o IS ordenou que Júlio copiasse o que estava nos *slides*, dando o assunto por encerrado.

Ainda com base na sequência discursiva (23), quando a professora pediu a Júlio para encontrar a lenda presente na letra da música “Olhos de Luar”, percebemos o afrouxamento do laço social por parte do intérprete quando esse parece se eximir de suas responsabilidades dado a sua posição ocupada no contexto de sala de educação inclusiva. Isso se evidenciou a partir da

manifestação do enunciado “(...) vai vendo aí que vou procurar no computador (...)”.

Nesse sentido, entendemos que o intérprete em questão parece não produzir de modo sustentável um endereçamento capaz de permitir que Júlio promova algum tipo de deslocamento a ponto de se constituir na posição discursiva de aluno e, diante disso, produzir algo novo. Isso porque, conforme dizeres dos próprios alunos surdos, já apresentados, aqui, por meio das entrevistas, eles não conseguem ler fluentemente em Língua Portuguesa, o que exige considerar a importância da interpretação da música, via Libras, pelo IS.

Além disso, percebemos essa dificuldade de fluência em Língua Portuguesa manifestada por Júlio, quando a P1 pede a ele para encontrar a lenda na letra da música, e Júlio produziu o seguinte enunciado “(...) É para ler?”. Ou seja, a partir da formulação interrogativa, Júlio deixa entrever a possível dificuldade que ele teria em encontrar a lenda presente na música, visto que ele não consegue ler sem a ajuda do intérprete. Para ilustrar o que acabamos de dizer, cabe retomarmos, neste ponto, um trecho da entrevista em que Júlio diz: “(...) difícil a leitura pra entender (...)”. Esse trecho nos permitiu pensar que Júlio, em sala de aula, teria dificuldades em apontar a lenda presente na música sem o auxílio do intérprete substituto, pois Júlio não consegue ler fluentemente.

Por outro lado, o intérprete parece não se atentar para a função que a assunção da posição discursiva “intérprete” lhe demandaria naquele momento, que seria a de realizar a interpretação da música para Júlio. Desse modo, o IS acaba desviando a atenção para outro foco “(...) que eu vou procurar no computador (...)”. A letra da música já estava nas mãos de Júlio, a qual foi providenciada momentos antes pela P1. Logo, não haveria o que procurar no computador. Os alunos ouvintes, sim, deveriam procurar a letra da música no computador, conforme solicitou P1 naquele instante.

Nesse sentido, seria possível dizer que o intérprete em questão parece não se implicar de modo responsável para com a demanda de Júlio, promovendo assim, o afrouxamento do laço social que ancoraria o jogo de endereçamento entre eles.

Ainda com base na sequência discursiva (23), percebemos que, diante dessa situação, Júlio é categórico ao dizer “(...) não pode usar o computador (...)”. A partir da formulação negativa, entendemos que Júlio parece se irritar com

aquela situação de desresponsabilização por parte de IS, o que levou-o a afirmar que o IS não poderia usar o computador. O advérbio de negação “não”, proferido por Júlio, parece produzir o efeito de que ali não seria o lugar do intérprete naquele momento. Por isso, ele proferiu tal enunciado, na expectativa de que o intérprete compreendesse que seu lugar nesse jogo de endereçamento seria ao lado de Júlio, cumprindo o papel que lhe caberia: o de interpretar via Libras, a letra da música em questão.

O IS falta com frequência às aulas e, quando este está presente, deixa o aluno surdo sozinho várias vezes em cada aula. Sendo assim, Júlio parece estranhar esse comportamento e reclamar da ausência do IS.

Desse modo, é possível destacar que *algo* ali pareceu provocar uma ruptura ainda que momentânea, no jogo de endereçamento entre IS e Júlio, a ponto de implicar certo efeito de afrouxamento do laço social que, em tese, deveria contribuir para que Júlio se constituísse na posição de aluno.

Também no caso de Pedro pareceu haver algo que falhou no jogo de endereçamento entre IA e ele. A atuação da IA na primeira série do Ensino Médio apontou, de certo modo, para o efeito do afrouxamento do laço social quando a P2 explanou o conteúdo gramatical: *Formação de palavras por derivação*, no dia 23/10/2009. Esse afrouxamento tem sido compreendido por nós, aqui, como *algo* que está intimamente relacionado com a não implicação subjetiva dos envolvidos com a educação inclusiva, no caso específico a não implicação do intérprete no jogo de endereçamento ao aluno surdo.

Nessa aula, a P2 destacou perante os alunos que, naquele momento, eles iriam aprender apenas três tipos de derivação: prefixal, *sufixal*, bem como *prefixal* e *sufixal* simultaneamente. E que os outros tipos de derivação seriam trabalhados na próxima aula, caso fosse assim, eles poderiam se confundir de acordo com a P2.

Após a explicação do conteúdo recortado pela professora, a P2 solicitou aos alunos que abrissem o livro didático na página 276, e que eles realizassem as atividades 1 e 2. Conforme recomendação da P2, os alunos não precisariam copiar as atividades, de modo que bastava apenas respondê-las no caderno. Frente a isso, a P2 estipulou um prazo de dez minutos para a execução da tarefa.

A partir de então, houve o desdobramento da seguinte situação, conforme podemos notar a partir da sequência discursiva (24):

(24) (IA): O um e dois *não* precisa copiar. Só responder. Rápido. Em dez minutos. Depois ela responde certo. Vamos fazer. Você entendeu?

Pedro: Não.

(IA): Também não. Ela tá explicando. Tem nos quadrinhos.

Nesta sequência discursiva, notamos que há ali a predominância das formulações negativas que estruturam as falas da IA e de Pedro. Essas formulações nos permitem pensar em uma (re)atualização, via enunciação, do advérbio de negação *não*. Entretanto, elas não possuem o mesmo valor negativo, pois, dadas as especificidades de cada sujeito que as formula, suas naturezas discursivas deixam entrever um sentido diferente.

Desse modo, parece ser possível dizer que o *não* proferido por Pedro parece nos remeter à ideia de um endereçamento que reclamaria desdobramentos acerca daquilo que não foi compreendido na produção do conhecimento em Língua Portuguesa. Por outro lado, o *não* proferido pela IA parece nos remeter à ideia de uma desestabilização social que ancora o jogo de endereçamento entre eles, de modo a não promover a constituição de Pedro na posição discursiva de aluno e, assim, poder desencadear a produção do conhecimento em Língua Portuguesa.

Desse modo, a partir desse *não* nada acontece da parte de ambos, ou, em termos de uma repetição diferencial, nada que fosse capaz de sustentar a produção do conhecimento pela via da repetição do real que pudesse denotar algo de (re)criação por parte de Júlio.

Desse modo, ao se constituir como uma (re)atualização, como um *acontecimento linguageiro*, essas formulações negativas parecem apontar para o efeito de afrouxamento do laço social por parte da IA em relação a Pedro. Isso produz, de certo modo, uma (im)possibilidade de constituição de Pedro como sujeito frente à construção do conhecimento em Língua Portuguesa, porque, diante da formulação negativa produzida pelo aluno, não há a produção, por parte da intérprete, de nenhuma consequência, a ponto de ela se reportar a P2 para possíveis esclarecimentos.

Ainda sob a perspectiva dessa sequência discursiva, é possível destacar que, em virtude do *não* produzido pelo aluno, alguma providência teria de ser tomada pela IA, no sentido de que ao aluno surdo fosse oportunizado o acesso à informação explicada pela P2. Desse modo, ao que pareceu, a postura da IA parece não corresponder às implicações que a posição discursiva intérprete lhe demandaria.

Sendo assim, podemos ressaltar que ela não se comprometeu com as responsabilidades que lhe foram confiadas, de modo a não fomentar uma relação do aluno surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa. Cumpre ressaltar que essa postura da IA é, por nós, compreendida como sendo uma resposta possível da parte dela que, involuntariamente, constitui-se ali frente àquela situação discursiva de sala de aula. Isso parece acirrar o desafio que a questão da surdez põe (e se impõe) para os envolvidos, mais precisamente as (im)possibilidades que cada um pode trilhar frente essa questão.

### **5.2.2 O afrouxamento do laço social das instâncias professores em relação às instâncias alunos surdos**

Em relação ao efeito de afrouxamento do laço social que sustém o jogo de endereçamento no espaço discursivo de sala de aula foi possível percebê-lo agora por parte da P2 em relação ao aluno surdo. Na verdade, ousamos dizer que, no caso específico de P2, parece haver ali a sensação da inexistência de qualquer tipo de laço social que fomentasse o endereçamento dela em relação a Pedro. Conforme mencionamos no Capítulo Metodológico, P2 não produziu, durante as aulas observadas, nenhum tipo de relação interativa com o aluno surdo. Nesse sentido, por meio das transcrições das aulas, não foi possível identificar nenhuma situação discursiva que ilustrasse qualquer tipo de endereçamento de P2 a Pedro.

Sendo assim, foi necessário recorrermos às nossas anotações de campo, uma vez que ali construímos e registramos algumas observações a esse respeito, visto que o comportamento de P2 nos causou certo estranhamento, inclusive quando já observávamos as aulas de P2.

Consideramos as nossas anotações de campo, a seguir.

No dia 21 de outubro de 2009, a P2 trabalhou com correção de atividades sobre os seguintes temas: *texto e discurso, texto visual e texto verbal*. No decorrer desta aula, elaboramos a seguinte observação:

(P): A professora corrigia as tarefas no quadro e a intérprete auxiliava o aluno na correção. A professora possui domínio de conteúdo, tem um jeito especial de falar com os alunos (recém-formada – contrato especial). No entanto, **em relação ao aluno surdo, não sabe como lidar com ele,**

**muito pouco se volta para ele, ficando na responsabilidade da intérprete.**

No dia 23 de outubro de 2009, o tema da aula foi *formação de palavras por derivação*. Novamente elaboramos a seguinte observação:

(P): Embora a professora seja muito boa para explicar o conteúdo, **ela não leva em consideração, o aluno surdo, ficando, pois, a cargo da intérprete todo o trabalho de interpretação e explicação**. Sua aula é expositiva, tradicional e não utiliza materiais diferenciados para ensinar o aluno surdo. Acredito que seja pela falta de experiência e formação, pois é recém-formada. **Ela nunca interpela o aluno surdo para verificar seu entendimento**. Ela trabalha como se não houvesse aluno surdo na aula.

No dia 11 de novembro de 2009, a aula se desenrolou a partir da aplicação de atividades sobre revisão de *formação de palavras*. Frente a isso, construímos a seguinte observação:

(P): Enquanto os alunos desenvolviam as atividades, a professora circulava na sala e tirava algumas dúvidas dos alunos. No entanto, **nunca se aproximou do aluno surdo para verificar seu entendimento, como se essa tarefa fosse exclusivamente da intérprete**.

Com base nas anotações de campo transcritas anteriormente, foi possível perceber que a partir dos momentos ali retratados, houve, de certo modo, um acirramento do afrouxamento do laço social, que ancora o jogo de endereçamento entre P2 e Pedro. Isso parece se evidenciar a partir da irrupção das seguintes formulações negativas, constantes de nossas observações: “(...) não sabe lidar com ele, muito pouco se volta para ele, ficando na responsabilidade da intérprete (...)”, “(...) Ela não leva em consideração o aluno surdo (...)”, “(...) Ela nunca interpela o aluno surdo para verificar seu entendimento (...)”.

Levando em conta a ocorrência desses enunciados, parece ser possível dizer que P2 ignorou a presença do aluno surdo na aula quando não se dirigia a ele frente ao desenrolar de sua prática pedagógica, quando não questionou o entendimento de Pedro acerca do conteúdo ministrado.

Ainda com base nas anotações de campo, notamos também que a P2 parece não ocupar, em certo sentido, a posição discursiva que lhe caberia em uma sala de aula de educação inclusiva: a de ensinar o aluno dito incluído também. Nesse sentido, dado o que registramos da atuação de P2, conforme, por exemplo, o enunciado “(...) como se essa tarefa fosse exclusiva do intérprete (...)”, compreendemos que P2 deixou entrever que o processo de ensino a Pedro ficaria a cargo da intérprete.

Compreendemos a partir das anotações de campo transcritas acima, que a professora parece se eximir das implicações de sua posição discursiva frente a um contexto de educação inclusiva e, sendo assim, ela procedeu de tal modo que a IA foi destinada a função de encabeçar e de mediar a relação do surdo com a produção do conhecimento, via Libras.

Sendo assim, cabe destacar que a rede de relações subjetivas que sustenta o jogo de endereçamento entre professor e aluno surdo não estaria ancorada em um laço social suficientemente capaz de fomentar a produção de alguma diferença para a relação do aluno surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa, a ponto de haver ali a sua constituição como aluno.

### ***5.2.3 – Da relação (ou não) de aluno surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa***

O assunto da aula do dia 30/10/2009 se referiu às discussões sobre o filme “Ensaio sobre a cegueira”, adaptação fílmica dirigida por Fernando Meirelles, com base no livro homônimo de José Saramago. O enredo do filme retratou a história de uma cidade em que as pessoas haviam ficado, repentinamente, cegas, exceto a personagem referenciada no filme de “a mulher do médico”. Ela, para também se inserir junto àqueles que estavam cegos, inclusive seu marido que ficara cego, se passou por vítima da cegueira. Por isso, ela pode ajudar àqueles que ficaram cegos de fato.

A partir da exibição do referido filme para os alunos da terceira série do ensino médio, a P1 pediu a colaboração da professora de Educação Física, com o intuito de desenvolver uma dinâmica com os alunos. Em dupla, os alunos realizaram a experiência da cegueira: um aluno estaria de olhos vendados, enquanto o outro seria o seu guia. Para desenvolver a atividade, eles teriam de fazer um passeio pela escola. Em seguida, eles trocariam de posição, na experiência.

Na aula seguinte, a que de fato observamos e gravamos, a P1 mediou uma discussão acerca do filme e da experiência vivenciada pelos alunos na aula de Educação Física. Assim, a P1 direcionou a discussão perguntando sobre o paralelo entre as experiências retratadas pelo filme e as experiências vivenciadas pelos

alunos a partir da dinâmica. Com isso, eles teriam de relatar sobre as sensações que tiveram ao estarem de olhos vendados ou sendo guia dos colegas.

No desenrolar da interlocução em sala de aula, a IA se endereçou a Júlio. Vejamos o questionamento produzido pela intérprete, bem como os desdobramentos do diálogo, por meio da sequência discursiva (25):

(25) (IA): Ela (a professora) pediu para a professora de Educação Física provar como é ser cego. Amarrar uma venda nos olhos. Você entendeu o porquê treinar como é o sentimento de alguém que usa uma venda? Entendeu o porquê? Sentiu se é bom ou ruim?

(Júlio): Uma mulher ajudou a me guiar. Um ouvinte me ajudou a me guiar.

(IA): Por que ela mandou você fazer isso?

(Júlio): Amarrar a venda?

(IA): Isso.

(Júlio): Porque um homem cego precisa usar a bengala para tatear.

(IA): Você já experimentou usar a venda. Consegue comparar com o filme? Usar a venda é igual ao filme em que?

(Júlio): É para eu falar?

(IA): Sim. É igual ao filme que ela viu em que?

(Júlio): Ser cego parece com usar a venda, não dá pra ver nada.

A partir dessa sequência discursiva, mais especificamente com base na formulação afirmativa construída pelo aluno Júlio (sublinhada, por nós, na sequência discursiva), é possível notar que as repostas dele se mostraram, de certo modo, como não condizentes com uma posição aluno já constituída no espaço discursivo de sala de aula. Sendo assim, as respostas produzidas por ele parecem evidenciar *algo* de possibilidade para aquele momento, dado o que vimos considerando aqui sobre o efeito do afrouxamento do laço social definidor do jogo de endereçamento que ali parecem se deflagrar.

Desse modo, observamos que as formulações interrogativas produzidas pela IA dizem respeito ao propósito de saber se Júlio havia entendido qual foi a razão de a professora de Educação Física ter realizado a experiência da cegueira, ou seja, quais foram os sentimentos dele em relação à experiência. Essas formulações interrogativas são, neste ponto, recuperadas, a saber: “Você entendeu o porquê treinar como é o sentimento de alguém que usa a venda? Entendeu o porquê? Sentiu se é bom ou ruim?”.

A partir dessas formulações interrogativas, a IA produziu, via a expressão substantivada *porquê*, uma indagação na tentativa de saber se Júlio apreendeu a

razão da experiência realizada. A partir do tom das perguntas, esperava-se que o aluno expusesse seu ponto de vista por meio de argumentos que justificassem sua leitura sobre a experiência.

Entretanto, a formulação afirmativa construída pelo aluno (qual seja: “Uma mulher ajudou a me guiar. Uma ouvinte me ajudou a me guiar”) também parece não ser ali pertinente à direcionalidade de sentido esperada, conforme o que se anteciparia frente às formulações interrogativas. Ao produzir essa formulação afirmativa, observamos que se constitui, portanto, um efeito de ruptura do Um do sentido. Em outros termos, parece haver ali certo efeito de deslizamento de sentido.

Sendo assim, a partir desse momento de sala de aula enfocado, parece ser possível destacar que a produção do conhecimento dele em Língua Portuguesa não se mostrou como sendo da ordem de uma diferença, no sentido de uma (re)criação em que ele fosse levado a se inserir no processo dessa produção de conhecimento. Isso porque, de certo modo, ele parece não produzir uma leitura pertinente ao que estava sendo discutido em sala de aula, dada a manifestação de certas formulações interrogativas.

Nessa perspectiva, vimos propondo nossa leitura acerca do fato de que a relação do surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa parece não se constituir em seu proveito, estando para a ordem de um não acontecimento. E, em decorrência disso, parece ser possível ressaltar que isso implicaria a sua não assunção na posição de aluno. Isto é, nos casos em tela, o não acontecimento estaria para a ordem da não produção de uma repetição, com uma diferença conjuntural em relação às aulas de Língua Portuguesa.

Isso exige considerar que se trataria de acontecimento, caso a relação de Júlio com o conhecimento, em Língua Portuguesa implicado ali o jogo de endereçamentos que lhe é tão caro, comportasse, uma repetição, radicalmente perpassada por uma diferença conjuntural.

Assim, via o funcionamento das formulações languageiras de natureza interrogativa e afirmativa, vimos destacando que o endereçamento entre professor, aluno surdo e intérprete, em muitos casos, não se apresenta em sua radicalidade. Isto é, não é dada nenhuma consequência para a formulação afirmativa que o aluno produz frente às formulações interrogativas que lhe são endereçadas. Entretanto,

parece-nos que a situação apresentada há pouco, em forma da sequência discursiva (25), poderia nos levar a pensar, de certo modo, que, ali a IA parece tentar fazer com que Júlio consiga manifestar seu ponto de vista acerca das atividades realizadas.

Nesse sentido, apesar do modo como Júlio produziu suas respostas, a intérprete em questão tenta manter, de certa maneira, o jogo de endereçamento em relação a ele, de modo a fomentar a possibilidade de Júlio produzir algum tipo de conhecimento novo acerca do que lhe é apresentado. Então continua ela: “(...) Por que ela mandou você fazer isso?”. A partir da irrupção desse enunciado, percebemos que a IA tenta manter o fio condutor da discussão, e com isso, ela tenta instigar Júlio para que ele produza uma resposta coerente à discussão em foco.

Desse modo, a partir da formulação interrogativa produzida pela IA, Júlio manifestou sua resposta com outra formulação interrogativa: “(...) Amarrar a venda preta?”. Ao que parece, mesmo não produzindo repostas sustentáveis, a irrupção do referido enunciado, parece deixar deflagrar certa manifestação de Júlio no sentido de entrar no assunto da aula. Sendo assim, a partir da resposta afirmativa da IA frente à formulação interrogativa de Júlio, ele produziu o seguinte enunciado: “(...) Porque um homem cego precisa da bengala para tatear (...)”.

A partir desse enunciado, percebemos, novamente, que a resposta de Júlio parece não sustentar as formulações interrogativas dirigidas a ele, as quais consistiam em saber se Júlio havia entendido o motivo da dinâmica apresentada na aula de Educação Física.

Além disso, quando Júlio produziu a formulação interrogativa “(...) Amarrar a venda preta?”, notamos haver ali uma quebra da expectativa de resposta em relação ao que lhe fora perguntado. Assim, de certa maneira, esperava-se uma resposta do tipo: *Para eu compreender como se sente uma pessoa na situação de cego*. Todavia, a resposta produzida por Júlio tomou outra direção que não a esperada. Ou seja, sua resposta continuou superficial, rasa e não atendeu às formulações interrogativas direcionadas a ele.

Nessa perspectiva, a IA produziu os seguintes enunciados: “(...) Você já experimentou usar a venda. Consegue comparar com o filme? Usar a venda é igual ao filme em que?”. A partir da situação retratada por meio da sequência discursiva

(25) percebemos que a IA parece se implicar, em certo sentido, na posição discursiva que lhe coube em sala de aula: possibilitar por meio da interpretação em Libras, que Júlio consiga produzir algum tipo de conhecimento acerca do que lhe é ensinado em Língua Portuguesa. Isto é, que ele produza um deslocamento subjetivo suficiente para sustentar o discurso como acontecimento. Isso porque o acontecimento pressupõe uma ressonância no sentido de fomentar uma resposta de Júlio em torno da produção de conhecimento em Língua Portuguesa. E essa resposta estaria fortemente relacionada à repetição diferencial que seria esperada de uma posição discursiva aluno. Para tanto, a IA reformula as interrogativas várias vezes, com o intento de que Júlio possa entendê-las e, assim, respondê-las com coerência.

Com base nessa situação, poderíamos ressaltar que Júlio, de certa maneira, é levado a se inserir e participar do jogo discursivo de sala de aula, deflagrando, para o momento, o efeito de assunção de uma posição aluno. Isso nos autorizaria a dizer que essa posição é passível de ser assumida e exercida por ele, desde que algumas condições se revertam em prol de sua constituição como aluno, como pareceu ser o caso ali naquele momento descrito.

A partir das formulações interrogativas produzidas pela IA, Júlio enunciou o seguinte: “(...) Ser cego parece com usar a venda, não dá pra ver nada (...)”. Dessa forma, compreendemos que, embora todos os esforços produzidos pela IA no sentido de conduzir Júlio a uma resposta que sustentasse as formulações interrogativas a ele direcionadas, parece ser possível perceber que Júlio não produziu um deslocamento discursivo capaz de permitir o atravessamento de significantes para, com isso, construir algo novo em relação ao que lhe fora apresentado na aula de Língua Portuguesa.

Isso porque suas repostas continuaram evasivas e superficiais, apesar da tentativa da IA em fomentar o desdobramento das respostas produzidas por Júlio. O argumento construído por Júlio (o de que “ser cego parece com usar a venda” e o de que, com isso, não seria possível ver nada) não favoreceu a argumentatividade para seu ponto de vista. Parece-nos que se tratou de um argumento mais voltado para o senso comum que para uma tendência mais elaborada e condizente com a prática discursiva de sala de aula.

No entanto, ele não conseguiu compreender e relatar como se sente uma pessoa na condição de cego, assim como as dificuldades manifestadas a ele por meio da experiência, até mesmo pelos desafios que a própria questão da surdez lhe impõe dimensionando certas (im)possibilidades para o momento.

Ainda com base na sequência discursiva (25), observamos que a formulação afirmativa “Uma mulher ajudou a me guiar. Um ouvinte me ajudou a me guiar”, apresenta uma estrutura sintática marcada por uma similitude. O que chamou nossa atenção foi a substituição, na segunda formulação, de “mulher” para “ouvinte”. Isso nos possibilita pensar que o aluno surdo voltou-se *no* e *pelo* fio discursivo para recompô-lo, em termos Imaginário, dada a “negociação” com uma heterogeneidade constitutiva; algo da verdade do sujeito.

Assim, ao substituir “mulher” por “ouvinte”, percebemos que tal movimento deflagra a tentativa do sujeito, segundo teorizações de Authier-Revuz (2004), de manter o efeito de Um de “seu” dizer. Além disso, Júlio parece estranhar o termo “mulher” em seu dizer. Desse modo, ele o rediz para melhor referenciar seu dizer, substituindo o termo “mulher” por “ouvinte” e, ao fazê-lo, parece ser possível perceber um tom de rética, porque uma ouvinte guiar um cego-surdo é diferente de guiar um cego-ouvinte.

Dessa forma, entendemos que essa tentativa de estabelecer o Um do dizer abre possibilidades para pensarmos que ali se manifesta o fenômeno das não coincidências das palavras consigo mesmas. Ao promover essa substituição de palavras, supostamente coincidentes, o aluno tenta conter, involuntariamente, *sentidos outros* passíveis de se inscreverem em sua fala. Por isso, há ali uma tentativa de especificar o sentido a ser entendido para que não haja polissemia. E, em decorrência disso, ao enunciar, percebemos que o aluno se enuncia, isto é, ele deixa deflagrar os efeitos da heterogeneidade que o constitui.

Vejamos, a partir da sequência discursiva (26), outro momento de sala de aula em que a P1 continua a interlocução com os alunos sobre as impressões que eles tiveram com a experiência sobre a cegueira, a saber:

**(26) (P1):** O Júlio já falou qual foi a compreensão dele. Qual foi o sentimento. Vocês já pensaram como é passar para o Júlio, os termos estudados? Já pensaram nisso, o quanto é difícil? Algumas palavras **não têm sinal** e é preciso todo um amparo para resolver as atividades. É difícil guiar o outro.

Em tal sequência, podemos perceber, a partir dos dizeres da P1, especificamente com base na expressão “quanto é difícil” (em destaque, na sequência discursiva, via sublinhamento), ela, ao enunciar, está se enunciando: “tenho dificuldade de ensinar o surdo”. Dificuldades que ela parece atribuir a Libras, conforme pode ser entendido a partir da seguinte formulação: “(...) *algumas palavras não têm Sinal* (...)”. Portanto, levando em conta essa formulação negativa categórica, notamos que o advérbio de negação “**não**” (em destaque na sequência discursiva via recurso do negrito) nos possibilita pensar que a P1 parece assumir, neste momento, a posição discursiva de certa *desobrigação* de ensinar algumas coisas ao surdo, porque determinadas palavras não possuem sinais em Libras.

Sendo assim, ela deixa entrever que, se não há certos sinais em Libras frente aos do sistema linguístico do Português Brasileiro, há determinados aspectos da discussão, em sala de aula, que se mostrarão como sendo impossíveis de serem ensinados ao aluno surdo. Há ali, uma polarização, por parte da P1, ao destacar que em Libras há sinais não correspondentes. Com isso, parece-nos que em Língua Portuguesa essa dificuldade não se apresentaria.

Na sequência discursiva (26), foi possível observar, ainda, que o atravessamento discursivo da formulação afirmativa categórica “... é preciso todo um amparo para resolver as atividades” produz certo efeito de uma ilusão imaginária de que haveria um suporte completo. E que esse suporte definiria o (in)sucesso da resolução de determinadas atividades.

Essa ilusão consiste no fato de ela almejar que seria possível abarcar a totalidade do objeto a partir de um conjunto de instrumentos que são produzidos pela língua. Portanto, a nosso ver, a referida formulação afirmativa categórica produziu, com base na relação sintática que ela mantém com a oração adverbial final reduzida de infinitivo, a qual aparece em destaque via negrito, a saber “(...) é preciso todo um amparo **para resolver** as atividades (...)”, um efeito de ilusão de que, em havendo essa instrumentalização na língua, seria possível ensinar o surdo. Daí a justificativa produzida por ela frente ao fato de que, por não se ter acesso a Libras, ela não conseguiria ensiná-lo certas coisas. Assim, ela parece referendar a implicação da assunção de uma posição discursiva de certa *desobrigação*, conforme nos referimos há pouco.

Desse modo, é possível destacar que essa ilusão de totalidade que parece afetar a P1 é da ordem do Imaginário, visto que, a partir da teoria à qual nos filiamos, a língua não nos permite dizer tudo. Ela é inatingível em sua totalidade. Desse modo, mesmo que houvesse sinais em Libras para todas as palavras da Língua Portuguesa, não seria possível dizer tudo ao surdo, assim como é impossível dizer tudo a um ouvinte, tendo em vista a natureza opaca que funda a linguagem, ou seja, a ordem da não transparência da linguagem.

Com isso, como vimos ponderando aqui, a não relação do aluno surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa, em sala de aula, se apresenta também em outros momentos de sala de aula. Tomemos, por exemplo, a sequência discursiva (27):

(27) (IA): Você não pode usar a venda porque você não tem aparelho auditivo. Como vai ouvir para se orientar? Os *ouvintes entenderam tudo*.

Nessa sequência discursiva, observamos, uma vez mais, que o modo de funcionamento, em termos discursivos, das formulações afirmativas, negativas e interrogativas deixa deflagrar a construção de certo efeito de completude. E, ao mesmo tempo, certo efeito de acirramento do real do corpo do aluno surdo.

Assim, a partir das seguintes expressões “(...) não pode usar a venda (...)”, “(...) como vai ouvir para se orientar?” e “(...) os ouvintes entenderam tudo (...)”, parece haver a produção de um efeito de atribuição de incapacidade, de fracasso ao aluno diante da condição da surdez. Conforme já mostramos aqui, por meio da análise das entrevistas, o efeito de sentido do aluno surdo como incapaz reaparece, quando da atuação em sala de aula, dos envolvidos na questão da educação inclusiva.

Desse modo, a nosso ver, esse jogo entre essas formulações nos permite compreender que o acirramento do real do corpo é promovido, justamente, pela condição de ele não conseguir desenvolver uma atividade com “sucesso”, segundo o ponto de vista da professora e da intérprete. Por isso, pelo fato de ele ser privado da audição, *não* poderia realizar certas atividades na escola. Portanto, ele experiencia, no próprio corpo, os efeitos que essa privação parece lhe acarretar.

Por outro lado, embasados na formulação afirmativa categórica “os *ouvintes entenderam tudo*”, a IA também deixa entrever certo ideal de completude, lido, por

nós, a partir do pronome indefinido *tudo*. Ou seja, há, ali, a prevalência de certo ideal de completude; o sentido de que há a possibilidade de se entender tudo. Desse modo, compreendemos que, pelo fato de os demais alunos serem ouvintes, haveria a “garantia” de que eles pudessem entender tudo. Isso nos leva a pensar, nesses termos, que se o surdo também ouvisse, ele, supostamente, teria entendido “tudo”.

Ainda a respeito da aula sobre o filme “Ensaio sobre a cegueira”, a P1 questionou os alunos sobre os conceitos de *razão* e *racional*, na tentativa de que eles julgassem e argumentassem se a atitude das pessoas que se afastaram das outras pessoas acometidas pela cegueira estava certa ou errada. E, para ilustrar esses conceitos, a P1 produziu um paralelo com a questão da gripe suína, conforme podemos notar por meio da sequência discursiva (28):

(28)(P1): Vamos pensar no caso da gripe suína. O que vocês fariam?

(IA): A gripe do rinoceronte HiN1 é perigosa. O rinoceronte está gripado. Por exemplo, se você fosse o prefeito e tivesse um lugar onde todos estava com a gripe, o que você faria?

(Júlio): Doente com gripe?

(IA): Você estaria certo em separar os doentes dos outros?

(Júlio): O governo tem que separar eles.

(IA): Por exemplo, ela está com a gripe HiN1 perigosa, ela pode espalhar a doença. Deve ficar em casa ou vir para a aula? Qual é o certo?

(Júlio): Sim. Deve vir. *Ficar em casa. Não*. O governo não estava certo! É. Ele estava mais ou menos errado.

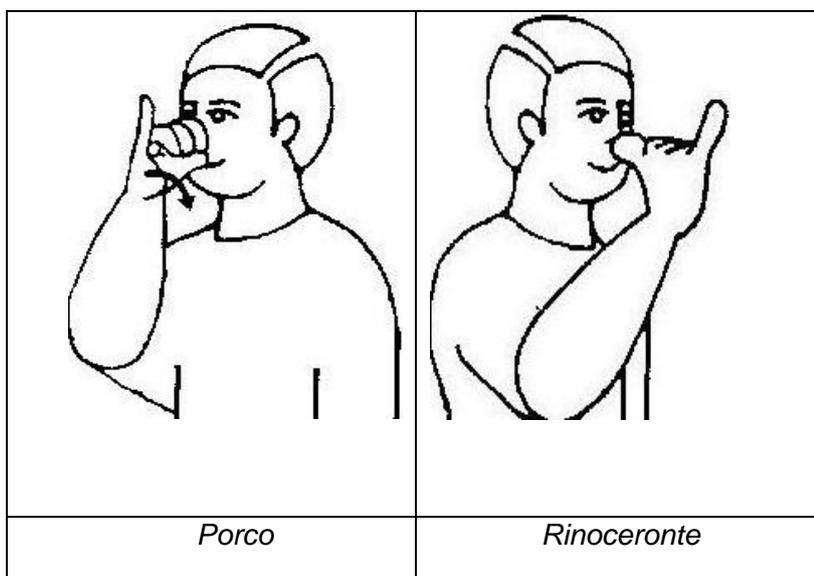
A partir da sequência discursiva (28), notamos que ela apresenta uma situação que nos intrigou bastante. Ao tentar produzir uma versão, em Libras, para a expressão *gripe suína*, a IA construiu a seguinte expressão *gripe do rinoceronte*. Desse modo, dado o equívoco de interpretação entre os lexemas “porco” e “rinoceronte”, parece ser possível dizer que a IA parece não dominar o *nível fonológico da Libras*.

Cabe aqui ressaltar que a Libras possui o *status* de língua, porque, conforme teorizado por Quadros e Karnopp (2004), ela se estrutura a partir de uma gramática própria com os níveis: fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos. Para que isso fique mais claro, consideremos, a seguir, os apontamentos das referidas autoras:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema linguístico e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos

de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS E KARNOPP, p. 30)

A partir disso, ressaltamos que um dos níveis do sistema linguístico da língua de sinais, mais precisamente o nível fonológico, exerce o papel de identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos que determinam as unidades mínimas que formam os sinais (*configuração de mão, ponto de articulação, expressão facial e movimento*). Vejamos, a seguir, as figuras que ilustram as configurações de mão utilizadas para a produção, em Libras, dos lexemas: *porco* e *rinoceronte*.



**Figura 1:** Representação dos lexemas “porco” e “rinoceronte” em Libras.

**Fonte:** CAPOVILLA, F. P. 1063 e 1146.

Nessa medida, na tentativa de produzir o lexema “porco”, a IA trocou a configuração de mão (isto é, os pares mínimos utilizados para produzir o lexema) que, neste caso, deveria ser da seguinte forma: mão direita em i, palma para a esquerda, tocando a ponta do nariz. Girar, ligeiramente, a mão pelo pulso para baixo, duas vezes. A IA, portanto, se valeu dos pares mínimos da seguinte forma: mão direita em y, palma para a esquerda, ponta do polegar, tocando o nariz e movendo a cabeça em um arco para baixo e para frente. E, desse modo, produziu, de forma equivocada, o lexema *rinoceronte*.

Cabe ressaltar aqui que, na Língua Portuguesa, seria como se ele estivesse trocando, por exemplo, o fonema /b/ pelo fonema /p/, no caso do par mínimo: *bata* e *pata*. Os referidos fonemas são de valores contrastivos e distintivos no sistema linguístico do Português Brasileiro, visto que /p/ é uma consoante surda e /b/ é uma

consoante sonora. Então, caso houvesse a troca desse pares mínimos, em vez de *bata*, teríamos *pata*, por exemplo.

Desse modo, observamos que o equívoco da IA, na interpretação de “porco” por “rinoceronte”, provocou no aluno certo efeito de estranhamento. Isso pode ser evidenciado a partir da seguinte formulação interrogativa, produzida pelo aluno: “(...) Doente com a gripe?”. O encaminhamento dessa situação nos levou a pensar que o aluno imaginou que o rinoceronte também estava com a doença; formulação, inclusive, proferida pelo intérprete: “(...) o rinoceronte está gripado (...)”.

A partir da sequência (28), parece ser possível ressaltar que a posição discursiva intérprete não fomentou ali condições de aprendizagem, para que a relação do surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa se estabelecesse a tal ponto de ele se constituir (ou ser constituído) na posição discursiva de aluno. Ou ainda: é possível perceber que a troca entre os lexemas “porco” e “rinoceronte” nos autorizaria a pensar em um acirramento da não relação do aluno com o conhecimento em Língua Portuguesa construído em sala de aula.

Outro aspecto que nos chamou atenção nessa sequência discursiva foram as formulações afirmativas e negativas produzidas pelo aluno, a saber: “(...) Sim. Deve vir. Ficar em casa. Não. O governo não estava certo (...)”, para explicitar sua leitura frente à formulação interrogativa da IA. Assim, o aluno expressou seu desejo de que, mesmo com a doença, as pessoas deveriam ir para a escola.

Aqui, a nosso ver, o aluno deixa deflagrar a necessidade de as pessoas estarem juntas. Isso porque, ao que parece, ele vivencia, cotidianamente, certo isolamento. Logo, ficar em casa não seria. Até mesmo porque, conforme mencionamos no Capítulo Metodológico deste trabalho, esse isolamento se acirra ainda mais, em casa, visto que a família de Júlio não é usuária da Libras. Portanto, pareceu haver ali uma relação, fortemente, subjetiva dele ao produzir essa formulação negativa. Ora, mesmo sabendo que a doença é perigosa, ele destacou que as pessoas doentes deveriam ir para a escola.

Observamos que as formulações afirmativas e negativas, bem como as formulações interrogativas nos possibilitaram pensar em certo efeito de rarefação subjetiva do surdo na sua constituição na posição discursiva aluno. Como vimos mostrando, isso parece se estabelecer pelo fato de haver ali o efeito de

afrouxamento do laço social definidor do jogo de endereçamento entre os envolvidos no contexto de sala de aula de educação inclusiva.

Portanto, ainda sobre as implicações das posições discursivas professores e intérpretes em relação aos alunos surdos, foi possível verificar essa situação em outra aula gravada por nós.

Tratou-se de uma aula realizada no dia 11/11/2009 para a terceira série do ensino médio, cujo tema foi *Pena de Morte*. Para realizar essa atividade, a P1 solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o tema: pena de morte, e, posteriormente, eles promoveriam um debate em sala de aula. Sendo assim, os alunos deveriam levar, para a sala de aula, a construção textual de argumentos de natureza concreta e que não ficassem respaldando argumentos tidos do *senso comum*.

Após explicar o que ela considera como sendo argumentos do *senso comum*, a P1 solicitou que a turma se dividisse em dois grupos: um grupo *defenderia* a pena de morte e o outro grupo a *condenaria*. Cumpre aqui destacar que o aluno surdo se integrou ao grupo que deveria ser contra a pena de morte.

A P1 iniciou o debate a partir das considerações do grupo contrário à pena de morte. De acordo com a avaliação da P1, os alunos pertencentes a esse grupo não conseguiram argumentar, plausivelmente, o ponto de vista a que eles deveriam se filiar. A partir daí, ele pediu que o outro grupo construísse uma discussão baseada em contra-argumentos. Em seguida, a P1 pediu à intérprete que perguntasse ao aluno surdo o porquê de ele ser contra a pena de morte. Essa situação se desdobrou no seguinte, conforme apresentamos a partir da sequência discursiva (29), a saber:

**(29) [IB]:** Qual o seu desabafo, fale porque você não gosta da morte?

**[Júlio]:** As famílias não são a favor de matar alguém.

**[IB]:** Mas ela quer entender o porquê você fez o compromisso com a morte das pessoas? **Entendeu?** Por que você fez o compromisso? Ela vai pensar na frase porque você fez o compromisso e não gosta que as pessoas morram. Por que você não gosta da morte das pessoas?

**[Júlio]:** (não responde).

Como Júlio não respondeu ao questionamento da IB, a aula continuou efervescente, pois, embora os alunos não tivessem produzido argumentos tidos

consistentes, os alunos mantiveram uma discussão entre si. E, a partir disso, a IB destacou os seguintes apontamentos de acordo com sequência discursiva (30):

**(30) [IB]:** eles estão batendo papo. Você **não conseguiu** elaborar a frase porque você **não gosta** da morte. Então, **tem que mudar de grupo**.

**[Júlio]:** Eu não gosto porque fez com que as pessoas fiquem tristes, depois a pessoa é presa, e espancada... alguns matam outras pessoas. As pessoas ficam tristes porque não gostam que outros morram.

**[P1]:** Gente, o Júlio, esta é a ideia do Júlio, elaborada pelo Júlio. **Eu anotei, mas já expliquei que é argumento do senso comum, raso, superficial.**

**[IB]:** A professora disse que você não conseguiu elaborar a frase, ela falou que você, por exemplo, o homem pegou alguém e fez sexo, você acha que pode morrer o homem? Acha que pode? Mas você precisa elaborar a frase porque o homem pode morrer, porque ele precisa viver, **estou pensando em mudar você para o grupo de lá.** A frase diz que você gosta da morte. Por que o homem pode morrer?

**[Júlio]:** Por que pode morrer?

**[IB]:** Por que o homem pode morrer?

**[Júlio]:** Por exemplo: um homem estupra uma adolescente... (filmagem cortou)... Então matou, bateu em alguém e depois fugiu.

Neste recorte de análise, privilegiando aqui as formulações interrogativas, percebemos que o intérprete parece tentar construir o *Um* da unidade textual pela via de formulações interrogativas. E isso acaba por produzir um excesso em relação ao *sentido*.

Desse modo, entendemos que, a partir da formulação interrogativa “(...) entendeu?”, constante da sequência discursiva (29), a IB produziu um movimento de voltar-se *no* e *pelo* fio discursivo, com o intuito de suturar uma possível falha de seu dizer na tentativa de, por sua vez, corrigi-la. Isso porque, segundo teorizou Authier-Revuz (1998), é a partir do próprio fio do dizer que o sujeito se volta reflexivamente, na ilusão de costurar a falta que constitui esse dizer, dada a imagem que se produz do dizer. Neste caso específico, isso se manifesta por meio da referida formulação interrogativa. Isto é, a partir dessa formulação interrogativa, a IB deixa entrever que, caso o aluno não tenha entendido, ela (re)formularia a questão, de modo a oportunizar o entendimento. Assim, seria preciso suturar o dizer para obter o *Um*.

Na sequência discursiva (30), observamos, uma vez mais, a presentificação de formulações negativas e afirmativas categóricas, tais como: “(...) não conseguiu (...)”, “(...) não gosta (...)”, no caso das negativas, e “(...) tem que mudar de grupo (...)”, no caso das afirmativas. Elas acarretam a construção de uma imagem de certa incapacidade sobre o aluno surdo, por parte da IB.

Desse modo, ao que parece, a IB, ao dizer que o aluno “não conseguiu” elaborar a frase porque ele “não gosta da morte”, deixou deflagrar um possível sentido que ela constrói em relação a ele: um aluno incapaz de produzir um argumento pelo fato de não concordar com determinado assunto.

Sendo assim, entendemos que a IB parece promover “a estigmatização” do aluno surdo, quando afirma, categoricamente, que esse aluno “tem que mudar de grupo.” Isto é, a construção de argumentos pelo ponto de vista do outro grupo, segundo avaliação da intérprete em questão, seria mais fácil. Então, seria lá que o aluno poderia conseguir sustentar algum ponto de vista, já que, no primeiro grupo, ele teria de bancar uma opinião a favor do assunto.

Assim como a IB, a P1 parece ser afetada por dizeres que manifestam a incapacidade do surdo, quando ela disse que a resposta de Júlio era rasa, superficial. Entretanto, a professora em questão não produziu nenhum tipo de consequência, no sentido de propiciar a Júlio uma relação mais consistente com o que estava sendo discutido na aula. Ou seja, não houve nenhuma decorrência a partir da resposta evasiva de Júlio.

Aqui, mais uma vez, parece se constituir a suposta rarefação subjetiva de sua constituição como aluno, visto que não haveria ali investimento subjetivo por parte da IB e da P1, na tentativa de mostrar a Júlio que seria possível e necessário sustentar um determinado argumento, mesmo não sendo favorável a ele.

Nesse sentido, podemos pensar no seguinte efeito de sentido: o outro grupo, “(...) grupo de lá (...)”, representaria o grupo do ponto de vista mais fácil. O único ponto de vista que o surdo seria capaz de produzir algum tipo de argumentação sustentável, porque ele já seria favorável ao ponto de vista.

Assim, para finalizarmos, poderíamos pensar, a partir dessa situação e das outras enfocadas aqui, na rarefação subjetiva da constituição ali da posição aluno, tendo em vista o acirramento do que temos entendido por fragmentação do conteúdo. Isso porque, ao surdo, não seriam promovidas condições para que ele tivesse a possibilidade de produzir uma relação com conhecimento em Língua Portuguesa em sala de aula.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa filiação ao campo discursivo (de base *pecheutiana*), propomo-nos, na composição deste trabalho, tecer uma discussão acerca da temática da inclusão de alunos surdos na escola regular. Isso porque, conforme já mencionamos na Introdução deste trabalho, essa temática tem nos causado certa inquietação em virtude da complexidade e da relevância com que ela vem se apresentando na sociedade atual. Além disso, em sala de aula, já experienciamos situações de educação inclusiva que, em certos aspectos, mostraram-se infrutíferas pelas próprias circunstâncias educacionais em que isso se estabeleceu.

Sendo assim, gostaríamos de ressaltar que não tivemos aqui a pretensão de exaurir o tema. Ao contrário, buscamos problematizar alguns aspectos da inclusão que, a nosso ver, mostraram-se relevantes para a tônica desta pesquisa, qual seja: o modo como os surdos enfocados neste estudo constituem-se ou são constituídos, como aluno, no espaço discursivo de sala de aula de Língua Portuguesa, dado ali o contexto de educação inclusiva.

Desta forma, nossa pesquisa teve como objetivo geral: problematizar, em termos discursivos, o processo de inclusão que se apresenta em uma escola regular e, em decorrência disso, analisar os possíveis efeitos que se constituíram para as instâncias professor, intérprete e surdo, levando em conta a realidade com que isso acontece na escola em questão. Com mais ênfase, nosso foco de análise recaiu sobre as situações de sala de aula vivenciadas pelo aluno surdo.

Nesse sentido, orientados por nossa questão de pesquisa “Como o surdo se constitui ou é constituído aluno na sala de aula de Língua Portuguesa em um contexto de aula regular?” apresentamos nossas considerações, por meio de dois momentos de análise.

No primeiro, verificamos, pelos recortes das transcrições das entrevistas, que, do ponto de vista discursivo, os envolvidos ali deixaram entrever um jogo de projeções imagéticas que cada um produziu sobre si mesmo, sobre o(s) outro(s) e sobre a questão da educação inclusiva. Desse modo, foi possível verificar, a partir

da perspectiva das Formações Imaginárias, um aspecto ou outro que, discursivamente, inscreveram-se nas enunciações dos participantes da pesquisa. E que, neste trabalho, foram tomados por base para pensar (e analisar) a produção de efeitos de certos sentidos.

Nesse sentido, foi possível mostrar, a partir dos possíveis sentidos deflagrados sobre a temática em questão que, em muitos casos, o surdo ainda é concebido pelos professores e pelos intérpretes como incapaz de conviver com os alunos “ditos normais”, como pessoa de pensamento limitado. Ou seja, uma visão, estritamente, afetada por sentidos constituídos a partir de uma concepção de surdez, como patologia.

Em vista disso, a concepção de inclusão foi discursivizada pelos participantes da pesquisa de modos diferentes. Na tentativa de conceituar inclusão, notamos que os dizeres produzidos pelos participantes da pesquisa foram atravessados por manifestações interdiscursivas, que nos remeteu aos discursos da inclusão, aos discursos religiosos e aos discursos jurídicos.

Além disso, notamos que os alunos surdos, enfocados na pesquisa, pareciam denegar a condição de excluído e possuíam um desejo, ainda que recalcado, de pertencimento à comunidade ouvinte.

Notamos, também, nesse primeiro momento de análise, que a Libras, em muitos casos, representa um (des)caminho na própria (im)possibilidade de constituição do surdo como aluno, visto que pareceu não haver ali um investimento subjetivo por parte das instâncias envolvidas, um investimento capaz de fomentar a relação do surdo com o conhecimento em Língua Portuguesa, pela mediação da Libras.

Notamos também que, em muitos casos, esses profissionais (os professores e os intérpretes) pareciam não se constituírem, suficientemente, na Libras para sustentar a mediação do conhecimento em Língua Portuguesa. Sendo assim, pareceu haver ali um jogo de “empurra-empurra”: “depende do professor” – “depende do intérprete”, em que cada um pareceu atribuir a(s) responsabilidade (s) ao outro, levando em conta o (in)sucesso de cada instância nessa mediação.

De modo geral, no primeiro momento de análise, observamos, com base nos dizeres dos professores, dos intérpretes e dos surdos (embora de modo recalcado e

denegativo, em alguns casos), que a escola inclusiva, dado o modo como eles, em sua maioria, discursivizaram está *excluindo em vez de incluir*.

Por outro lado, foi possível percebermos, no segundo momento de análise, a partir de sequências discursivas recortadas das transcrições das aulas filmadas, que as situações de sala de aula apontaram, em certos aspectos, para um jogo de endereçamento pouco suficiente para promoção do surdo como capaz de assumir a posição discursiva de *aluno*.

Sendo assim, foi-nos preciso promover, analiticamente, algumas decorrências para a perspectiva de: afrouxamento do laço social que susteve o jogo discursivo de sala de aula, dado o tempo de observação da pesquisa; implicação de responsabilidades previstas pela assunção de posições discursivas, dentre outros aspectos teóricos.

Com isso, verificamos a prevalência de um não acontecimento em sala de aula, no caso das situações vividas pelos surdos. Isso porque, conforme explicitamos em nossa hipótese de pesquisa, os alunos enfocados em nosso estudo pareciam sofrer efeitos de rarefação subjetiva, advindos da natureza do endereçamento que os professores e os intérpretes imputaram a eles, de modo a impossibilitar a relação dos surdos com o conhecimento em Língua Portuguesa.

Assim, foi possível percebermos que esse efeito de rarefação subjetiva se estabeleceu, justamente, pela não implicação das posições discursivas *professor e intérprete* no jogo discursivo de sala de aula, e ainda pelo efeito do afrouxamento do laço social no jogo de endereçamento entre os envolvidos na questão de sala de aula aqui enfocada .

Nessa perspectiva, consideramos que a rarefação subjetiva inibiu a subjetivação dos surdos em sala de aula, uma vez que, em muitos momentos, eles não conseguiram constituir-se e assumir sua posição de aluno, de modo a produzirem uma relação produtiva com o conhecimento em Língua Portuguesa.

Por outro lado, houve um momento específico em sala de aula, em que a IA (intérprete da primeira série do ensino médio e que, no entanto, interpretou nesse jogo de endereçamento para o aluno da terceira série do ensino médio, devido às faltas do intérprete substituto) implicou-se discursivamente. E isso pareceu produzir o efeito de assunção do surdo na posição discursiva de aluno, dando a ele a

possibilidade de construir algum tipo de conhecimento em Língua Portuguesa. No entanto, como mostramos, o surdo não conseguiu sustentar, de modo mais contundente, a posição discursiva de aluno. Isso exige considerar que o modo como a escola, e ali estão incluídos mais notadamente os responsáveis pela educação de surdos, oportuniza a esse aluno a pretensa possibilidade de se incluir está longe de atender aquilo que se constituiria como as condições mínimas para que os surdos pudessem vir a se engajar no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe, aqui, ressaltar que não tivemos, nesta pesquisa, o propósito de apontar possíveis “culpados” para o que observamos no jogo discursivo de sala de aula. Isso porque, conforme mencionamos nas primeiras considerações do Capítulo de Análise, a nossa preocupação foi a de pinçar alguns aspectos relativos ao modo como se estabelece o jogo de endereçamentos entre professor, intérprete e surdo, buscando analisar o modo como a escola lida com a questão da educação inclusiva.

Desse modo, compreendemos que esse jogo se sustém pelo viés relacional. Isto é, ao aludirmos a uma instância específica, fatalmente, fizemos alusão às outras instâncias.

Considerando esses apontamentos, cabe ressaltar que, a partir dos resultados constantes desta pesquisa, promoveremos uma devolutiva à escola pesquisada; assim como para as instâncias gestoras, com o intuito de que as incursões aqui construídas possam contribuir para possíveis reflexões e tomadas de posições acerca da temática por nós pesquisada.

Acreditamos que a leitura de nosso trabalho poderá produzir, de certo modo, uma diferença para aqueles que lidam com a inclusão de alunos surdos em escolas de ensino regular. Isso porque, uma vez afetados por aquilo que nossas análises apontaram sobre o aluno surdo e sua relação com conhecimento, eles poderiam fomentar políticas de atuação que se revertessem em benefício dos alunos surdos, naquilo que se apresentasse como uma necessidade local, a partir de possibilidades concretas. Não seria exagerado, por exemplo, reivindicar um cuidado a mais na contratação de intérpretes que “dominassem”, de forma efetiva, a Libras.

Eis, pois, alguns dos desafios que este estudo nos apresenta.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINTI, Carmen. (N)As dobraduras do dizer e (n)o não um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDUSTRKY, F. & FERREIRA, M. C. **Análise do Discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando ideias**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 303-312.

ARGENTO, H. **Teoria Sócio-construtivista ou sócio-histórica**. Disponível em: [www.robertotexto.com](http://www.robertotexto.com). Acessado dia 29 de maio de 2011

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. (1982) Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre, EDUPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E P.(org.). **Gestos de leitura**. Trad. Bethania, S. C. Campinas São Paulo. Editora da UNICAMP, 1997.

BAKHTIN. M. Língua, fala e enunciação. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981b.

BENVENISTE, E. (1969,1970). **Problemas de linguística geral II**. Campinas, Pontes, 1989.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 10 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/D5626.htm).

Acesso em 22 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, DF: MEC/Seesp, 2007.

CALIL, E. **Escutar o invisível: Escrita & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Modalizações autonômicas como marcas de subjetividade em processos de criação. **Revista Intercâmbio**, vol. XV, São Paulo, 2006.

DORSCH, Friederich. **Dicionário de Psicologia**. Barcelona: Editora Herder 1985.

FAVORITO, V. **O difícil são as palavras: Representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos** (tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro, Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. (org) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FLORES, V. N. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Revista do Instituto de Letras**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FLORES, V. N. & TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

FOUCAULT, M. (1970). **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOÉS, M.C.R& LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva** Campinas: Autores Associados Ltda, 2007.

GOLDFELD, M. **A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo. Plexus Editora, 2002.

HOFF, B. E. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: Coracini, M. J. **Identidade e discurso**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, J. DE DEUS. **Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representação de brasilidade** (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MARANDIN, Jean Marie. Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso. In: Orlandi, E.P. (org.) **Gestos de Leitura**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

MARTINS, V. R. O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relação de poder e (re)criações do sujeito**. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relação de poder e (re)criações do sujeito. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, 2008. In: **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Trad. De Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

MAZZOTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, 1996.

MILNER, J. C. (1983). **Os nomes indistintos**. Rio de Janeiro: Editora Matemático, 2006.

MOTTA, V.D. O real do corpo: a metonímia da castração - Um estudo de fragmento de caso sob a ótica psicanalítica. **CienteFico**, vol. I, Salvador, 2004.

MOURA, M. C. DE. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Editora Ltda. 2000.

OLIVEIRA, M. K. DE. O pensamento de Vygotsky na psicologia soviética. In: Rodrigues N. Mansur, L.L (org). **Temas em Neuropsicologia**. São Paulo: Tec Art, 1993.

ORLANDI, E. P.(1999) **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2006.

PECHÊUX, M. (1983) A análise do discurso: três épocas; Trad. Jonas de A. Romualdo. In. Gadet, F. & Hak, T. (orgs) **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. (1969). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Gadet, F. & Hak. T. (orgs.). Campinas: UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. (1975) **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio.(1975) Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. (1983) **O discurso: Estrutura ou Acontecimento.** Trad. Eni de Lourdes Pucinelle Orlandi, São Paulo: Pontes, (2006).

\_\_\_\_\_.(1983) **O papel da memória.** Campinas: Pontes, 1997.

PERLIN, G. T. T. Identidade surda. In: Skliar, C (orgs.) **A surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIERCE. C. S. **Semiótica e filosofia.** São Paulo: Cultrix, 1972.

QUADROS. R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Porto Alegre, **Ponto de Vista**, vol. 05, Florianópolis, 2003. Acessado em Julho, 2011.

QUADROS, R. M. e KANOPP. **Língua brasileira de sinais:** estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si:** discursos sobre o ser surdo e a surdez. (Dissertação de Mestrado) UFMG, Belo Horizonte, 2008.

RIOLFI, C. R. **O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos.** Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, (39) 37-45, Jan./Jun. 2002.

\_\_\_\_\_.**O discurso que sustenta a prática pedagógica.** Unicamp. São Paulo, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Mercado de Letras, 2002

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexux Editora, 2007.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de linguística geral.** Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças: problematizando a normalidade.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WESCHLER, M. P. F. DA. **Relações entre afetividade e cognição: de Moreno a Piaget.** São Paulo: Annablume editora, 2009.



# ANEXOS



## Entrevistas

### Professora 1

P: Boa tarde, prof. [...]

P1: Boa tarde.

P: Como você sabe, eu estou fazendo um trabalho de mestrado né, o meu projeto é trabalhar com surdos. E eu estou vendo como se dá esse processo de ensino dele na sala de aula; como ele vê e sente né, essa questão da inclusão na escola regular de ensino, tendo em vista né, que a aprendizagem dele é mediada entre professor/intérprete/aluno surdo. Então, eu gostaria de estar fazendo algumas perguntas pra você e você fique bastante a vontade, tá. Tendo alguma dúvida, a gente pode ta refazendo a pergunta, ta ok?

P1: Ta ok.

P: Você recebeu alguma orientação, alguma capacitação para atender as especificidades que a educação desses alunos requer?

P1: Não. Não recebi nenhuma orientação é... nem por parte do material empregado, nem por parte da coordenação das escolas onde eu já trabalhei. O, o deficiente auditivo ou o surdo, ele é colocado na sala de aula e espera-se que o professor, né, seja aquele capaz de se virar mesmo, sem nenhuma orientação mais precisa, mas detalhada e aprenda a lidar né, com a situação de uma forma que não cause muito prejuízo para o aluno. Nós somos assim... leigos; não temos orientação e temos que, que achar meios, né, para atingí-los.

P: Tem que dar conta do recado.

P1: Tem que dar conta do recado.

P: Você conhece e domina a língua de sinais? Com se dá a comunicação entre você e o aluno surdo na sala de aula?

P1: Não. Não domino a língua de sinais; não conheço assim ... sinais específicos, né, eh... só uma vaga noção. E a comunicação é por meio do intérprete. Eu fico limitada ao intérprete, e alguma coisa quando o intérprete falta, a gente escreve no quadro, né, a comunicação quando a gente quer ter com o aluno: recados, orientação, esse tipo de situação.

P: Na sua prática diária, como você trabalha na sala de aula, onde há alunos ouvintes e surdos? Você utiliza algum recurso específico na disciplina em que seleciona, em que leciona. Faz alguma adaptação de conteúdos, considerando as necessidades do aluno surdo?

P1: Os recursos didáticos utilizados são os mesmos para todos os alunos é... o diferencial tento procurar levar texto de todas as obras que são apresentadas, de todos os trabalhos que são apresentados. Muitos não têm, é... muitos ficam apenas com as anotações que fazem. Agora, para o aluno surdo, eu tenho procurado levar os textos impressos.

(surge alguém e diz: vou fechar a porta)

P: Quer dizer que... é.. a aula é a mesma. O que você usa é alguns materiais diferenciados( a professora interrompeu a pesquisadora)

P1: Alguns recursos adicionais. É.... o currículo é o mesmo, o material é o mesmo. Não existe adaptação de material.

P: Ok.

P: Ah... no momento da explicação do conteúdo, como é a participação do aluno surdo na aula?

P1: Depende muito do intérprete. Quando o intérprete se preocupa, ta realmente comprometido coma aprendizagem do aluno, né, a gente, é... utili... se vale de, de vocabulário específico para explicar determinado conteúdo, o intérprete às vezes não tem sinal para aquela palavra, ele vai buscar um correspondente, né, um sinônimo e, eh... raramente o aluno faz alguma pergunta. Eu tenho observado que existe assim em alguns alunos, a predisposição para o trabalho com a gramática. Então, em aulas de gramática, ele se sente mais envolvido porque é mais objetivo. Agora, em questões de literatura, redação, já é um conteúdo que parece que ele não domina, assim... não consegue dominar bem, até por conta da variação, de muitas variações, né, de... de... vocabulário; e aí ele fica mais alheio.

P: O que é inclusão pra você?

P1: Pra mim, a inclusão é respeitar o limite de cada pessoa. Se eu pego um aluno com qualquer tipo de deficiência mental, auditiva e coloco ele junto com pessoas que não tem nenhum tipo de deficiência, eu não estou respeitando o limite dessa pessoa porque teria que ser o material adaptado, é... a escola teria que ter uma estrutura até física para receber esse aluno. Deveríamos receber cursos não só de língua de sinais, mas também de metodologia, de como lidar com a metodologia e como adaptar esse conteúdo para esse aluno e isso não acontece na prática. Nós não temos nenhuma orientação.

P: Ah, nessa escola, há uma sala de recursos? Ou, o aluno, ele vem no contra turno? Ele recebe aulas que não estejam no horário normal de estudo dele?

P1: Não. Somente as que estão no horário de aula mesmo. Não existe contra turno, nem aulas de reforço.

P: Não tem outro atendimento, né?

P1: Não tem outro atendimento.

P; Qual sua maior dificuldade ao trabalhar com alunos surdos? Você acha que eles têm necessidade de mais explicação, quando está explicando o conteúdo, é... devido à surdez?

P1: Acho que tem necessidade de mais atenção, assim como eu acho também que eles deveriam ter o material adaptado né. Deveria, se o aluno com... com... surdez fosse... porque fosse trabalhado assim, numa sala só pra surdos, e o governo tivesse a preocupação de mandar o material adequado, adaptado às dificuldades deles né. Ele teria chance de crescer mais.

P: A gente sabe que é... como ele é surdo, é...a educação dele deveria ser mais baseada em algo assim visual né. Então, o laboratório de recursos, a adaptação de material, é nesse sentido que você está dizendo?

P1: É. A adaptação de material e a adaptação, assim... o conteúdo adaptado à forma como ele aprende. Tem que ser uma adaptação neurolinguística do conteúdo.

P: Você acha possível que os alunos surdos aprendam em salas inclusivas conforme prevê as políticas da inclusão? Por quê?

P1: É... da maneira como acontece hoje o processo de inclusão, eu acho complicado que ele, é... que ele aprenda satisfatoriamente, porque é... em função de os professores não receberem um treinamento específico; em função de eles não terem um material específico, os colegas deles também não estão preparados para essa comunicação, eles acabam isolados né. Se eles estivessem em uma sala onde todos fossem é... portadores do mesmo problema, eles poderiam se comunicar e eles teriam essa habilidade e não se sentiriam excluídos, mas da forma como acontece hoje, eles são jogados praticamente na rede pública, sem nenhuma preocupação com a qualidade de ensino.

P: Em sua opinião, qual seria a melhor maneira de proporcionar aprendizagem de qualidade aos alunos com deficiência auditiva?

P1: Na minha opinião, eles deveriam ter um material adaptado, eu volto a dizer, né, que priorizasse aquilo que é realmente, às vezes, uma dificuldade porque como professora desse aluno, eu não sei como se processa o aprendizado na cabeça dele, eu não sei de que maneira a informação chega pra ele, e como ele transforma essa informação em conhecimento. Então, eu não tenho consciência do processo né, de ... de...adaptação da informação à capacidade de aprendizagem dele. Então, desconhecendo isso, ainda fica mais difícil lidar com essa situação.

P: Ok. Ah... você percebe que aluno surdo colabora no processo de ensino e aprendizagem? De que forma?

P1: Eu percebo que eles se esforçam, mas, é... existe uma limitação né, que, que, às vezes, é provocada por vários fatores, como por exemplo, se é pedido uma obra, uma obra de... de... dessas que cai no vestibular. Quero lembrar que o vestibular, ele também não se preocupa se o aluno é... tem condições, tem aquele número de palavras, é... vamos dizer, um código, como que eles falam...um sinal para cada palavra daquelas que são pedidas. As provas são elaboradas por pessoas, assim... que são doutores na área e o vocabulário deles é muito limitado. Então, eu percebo que em função dessa limitação do vocabulário, alguns desistem de fazer determinadas coisas porque acham difícil a interpretação. O... o intérprete na maioria das vezes, não tem nenhum curso superior, não tem uma noção pedagógica, não tem formação pra isso; conhece apenas a língua de sinais. Não conhece o processo psico-social do aluno. Não conhece o processo neurolinguístico.

P: Que conhecimentos o professor deve ter para poder ensinar aos alunos com deficiência auditiva?

P1: Principalmente é..., o que eu falei, é... a forma como o conhecimento se processa, é... na aprendizagem dele né. Sem esse conhecimento, a gente não sabe de onde partir. Como que eu vou elaborar uma aula, e essa aula vai atingir meu aluno. Ah...é visual, mas visual de que maneira? Às vezes, a tendência dele é mais para as exatas, como eu tenho observado; não é tanto para as humanas. Então, amaneira, eu penso que a maneira de preparar a aula para as exatas, não vai ser a mesma de preparar para as humanas. Então, nós tínhamos que ter essa informação pra que começasse a ingerir o processo e andar e tal.

P: Você considera a libras como um fator importante para o ensino aprendizagem dos alunos surdos?

P1: Considero importante, porém, com a realidade que nós temos hoje, com o ensino público de quarenta alunos por sala de aula né, fica muito complicado pro professor, além de ministrar o conteúdo, digamos assim...né, fazer as vezes, o papel do intérprete né, quando este não está presente. Então, eu penso que o professor tem sim que saber língua de sinais né, mas este não pode substituir o trabalho do intérprete.

P: Que tipo de avaliação você utiliza com o aluno surdo? Qual é o nível de aproveitamento desse aluno? A que você atribui esse nível de aproveitamento escolar?

P1: As avaliações são bastante diversificadas né, é... apresentação de trabalho, ele lê obras, apresenta obras, e o intérprete vai ta passando as informações que ele observa né. Quando tem situações de peças teatrais ou outros tipos de situações, a gente procura é... o papel ao qual o aluno possa se adaptar e possa né, fazer bem o trabalho dele. As avaliações escritas também né, a leitura. Quando é filmes também, a gente... o intérprete, faz as... o processo de interpretação, só que fica muito vago. A gente fica até constrangido de trabalhar com o recurso de filmes porque eu acredito, ele às vezes mesmo deixando legendado, o aproveitamento não é muito.

P: Como é o relacionamento entre você, os alunos ouvinte e o aluno surdo? Há interação entre eles, alunos surdos e alunos ouvintes?

P1: Muito pouca interação em função do não conhecimento da língua de sinais e não sabermos comunicar com o aluno surdo né. Então, a interação por parte do professor também, às vezes, se limita ali à sala de aula e nem tem muita aproximação em função de não conhecer a língua.

P: Como você avalia a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo? Ele é capacitado? Exerce bem sua função? Domina a libras?

P1: O intérprete, ele é i filtro né, ele vai passar para o aluno aquilo que é... eu considero assim... aquilo que é realmente importante. Porque, às vezes, pra ele é... utilizar toda a informação que é apresentada numa aula né, às vezes, é um pouco difícil né, pra que aconteça. Se o intérprete não tem uma boa

compreensão daquilo que ta sendo apresentado; se ele não tem a noção do que é relevante, do que não é relevante né, a aula ainda fica mais difícil né, porque ele pode passar aquilo que às vezes não tem importância. É uma informação vaga né, e que o aluno, às vezes, não vá entender; não tenha condições de dar um feedback da informação, assim por diante. Agora, o intérprete, ele tem que ter conhecimento de mundo né, isso é essencial no trabalho que ele faz. Por quê? Porque ele tem de procurar fazer as relações; porque ele sabe a forma como o aluno vai entender essas relações. Eu, como professora, eu não sei que relação o aluno pode fazer, mas a intérprete deveria ter essa condição, até pra nos orientar, pra sugerir, porque eu penso que ele não é passivo, ele é ativo no processo né, e sendo ativo, ele poderia contribuir... olha se você fizer assim ele vai entender melhor. E não há essa interação entre o intérprete e o professor.

P: Ah, era isso que eu ia te perguntar, se há essa interação, se é... se há planejamento em conjunto entre vocês, onde o professor possa tá fazendo essa relação. Como você disse né, não há.

P1: Não. Não há essa interação. Não há participação em planejamento, esse tipo de coisa.

P: Que sugestões você daria para as escolas no que diz respeito à educação de surdos? Que (sugestões) metas, elas deveriam estar traçando pra tá proporcionando uma melhor educação pra esses alunos?

P1:Primeiro, é... nós precisaríamos ter um conhecimento assim teórico do processo de aprendizagem do aluno, pra depois partir pra possíveis planejamentos. E que isso não ficasse limitado somente ao professor, mas que tivéssemos é... uma orientação por parte de órgãos maiores né, cursos, treinamentos que também não dever se limitar a uma língua de sinais, deve ser um conhecimento mais aprofundado da situação.

P: Ok. Então eu agradeço a sua participação. Com certeza, você foi bastante é... seu trabalho né, o que você faz, foi bastante importante pra que eu possa ta desenvolvendo meu trabalho. Muito obrigada.

P1: Obrigada você.

## Entrevista Intérprete B

P: Boa tarde.

IB: Boa tarde

P: Como você sabe, é... eu gostaria de ta fazendo algumas perguntas em relação ao trabalho que eu estou realizando né, na Universidade Federal de Uberlândia, que é um mestrado em, Estudos Linguísticos, onde eu estou fazendo um trabalho sobre o aluno surdo na sala de aula do ensino regular. Então , gostaria de fazer algumas perguntas pra você.

P: Como e por que você aprendeu libras?

IB: Como e porque. Aprendi por necessidade devido a minha sobrinha auditiva que teve que ser alfabetizada e tinha que ter auxílio em casa.

P: Há quanto tempo você é intérprete de libras?

IB: Quatorze anos.

P: O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos conforme prevê as leis e documentos oficiais, ou seja, que a educação desses alunos ocorra em sala de aula regular, onde o conhecimento é mediado pelo professor e pelo intérprete?

IB: A lei diz que todos têm direito à educação e eles são capazes de... como que fala...

P: De aprender...

IB: De aprender de acordo com outros alunos normal. Eles tem capacidade sim.

P: Você acha que ta ocorrendo então a inclusão que... que... as escolas estão trabalhando de acordo com o que a lei prevê? Tá acontecendo realmente a inclusão na sala de aula regular?

IB: Tá acontecendo tá, mas de acordo tudo bunitinho né...

P: De acordo com a inclusão.

IB: De acordo com a inclusão. Eles estão aí, tão dentro, mas quem convive lá dentro vê que tem a discriminação, que não deixa de não ter.

P: E você acha que essa discriminação ocorre por quê?

IB: Pelo fato de que..., da dificuldade que eles encontra... eles tem a dificuldade...mas eles precisam de ajuda do intérprete e da professora.

P: Você consegue interpretar fluentemente os conteúdos disciplinares em libras? Quanto você acha que consegue interpretar do que é dito pelo professor?

IB: Em termos de porcentagem?

P: É. Por exemplo, se o professor está lá ministrando a aula, você consegue interpretar tudo o que ele... tudo que ele fala? Do que ele fala né, uma porcentagem aí, em média, quanto você acha que consegue interpretar do que é falado por ele?

IB: Olha, pra falar assim de porcentagem uns 60, 70 %, porque depende do conteúdo, ele absorve bem, ele consegue entender bem melhor do que... até um que ouve.

P: E aí, do que o professor tá... tá... ministrando a aula, você acha que você consegue interpretar quanto por cento? Do que ele fala, você , não o aluno. Quanto você consegue, por exemplo, se o professor tá dando uma aula lá de literatura, ou de produção de texto, e aí você está interpretando isso pro aluno, não está? Por exemplo, você consegue interpretar tudo o que o professor fala? Ou quanto você consegue interpretar do que ele fala?

IB: Depende do professor. Se ele der sinônimo das palavras, se ele está preocupado que o aluno acompanhe a aula dele, vai depender muito da professora em termos de ..De que? Ler? Interpretação ou do meu sinal?

P: De interpretação mesmo. Assim, por exemplo, às vezes o professor fala rápido ou às vezes é a própria leitura, é nesse sentido que eu falo, né. Às vezes precisa de um sinônimo pra palavra que você mesmo disse, né.

IB: É vai depender da... da... como que fala?

Da situação que o professor deixa a gente lá, mas assim... ele consegue absorver bem. Dependendo do aluno, ele sai com uma porcentagem até boa de entendimento.

P: Em sua opinião, o que dificulta a interpretação na sala de aula? Por quê?

IB: O que dificulta?

P: É.

IB: É igual eu te falei, a interpretação do professor... é o tipo do professor é importante na hora de dar o sinal pra palavra, pras palavras que ele fala, que ele tem que procurar sinônimo, né porque a linguagem do surdo é muito mais simples. Tentar passar pra ele com o linguajar que ele entende.

P: Como é sua relação com o aluno surdo? Ele colabora no processo de ensino e aprendizagem? Cumpre sua função de aluno?

IB: Com certeza, porque se não... não ajudar, se no processo de ensino e aprendizagem. Não tem como ter um resultado bom.

P: Vocês dois se relacionam bem? Tem laços de afetividade? Como é que é entre vocês dois?

IB: Sim. Temos até um relacionamento bom porque eu me preocupo se ele ta aprendendo ou não, porque vai depender do meu trabalho né.

P: Claro.

P: Quanto ao professor regente, como é o trabalho e a relação entre vocês? Há troca de experiência, planejamento das aulas em conjunto? Explique.

IB: Não. Aí é que tá, né. A interação com o professor, o intérprete e o aluno né, que não tem. Igual eu te falei, nós, na lei tá tudo bonitinho né, aí vem pra sala.

P: Na prática é outra coisa que as propostas?

IB: Na prática, chega lá, é outra coisa.

P: Uhn. Então, não tem planejamento em conjunto?

IB: Não tem.

P: Ou das próprias aulas, ou seja, por exemplo... (foi interrompida)

IB: Dos conteúdos. Não tem planejamento. Tem do professor, dele sozinho, mas com a intérprete, não.

P: Você acha que essa... essa relação pra planejamento sabendo que o professor não domina libras ou que tem dificuldade de saber como é que se processa o conhecimento que deveria partir dele, essa... essa... esse interesse de tá planejando junto ou de tá requisitando, porque você como intérprete tem uma noção de como se processa o conhecimento na cabeça dele, como é que ele aprende melhor, né. E o professor não te pergunta nada sobre essa questão?

IB: Perguntar, eles perguntam, mas o ideal seria o que? O planejamento conjunto pra tá discutindo os sinônimos antes de passar pra eles né, lá na hora, pra não tá perguntando o sinônimo das palavras, parar a aula pra questionar o sinônimo.

P: Em sua opinião, o professor regente está capacitado para ensinar o aluno surdo? Que conhecimentos, o professor deve ter para proporcionar educação de qualidade a esse aluno?

IB: Em primeiro lugar, os professores não são preparados e em 1º lugar eles tem que aprender libras, senão, como que ele vai lidar? Pra falar com o aluno, ele precisa da libras. Se o intérprete não tiver na sala, ele não consegue comunicar, faz mímica.

P: Qual é o nível de aprendizagem do aluno surdo na sala de Português? Em porcentagem, quanto você acha que o aluno surdo consegue aprender do que é ensinado pelo professor? Quais as causas e consequências desse nível de aprendizagem?

IB: Dependendo do conteúdo ele sobressai mais do que os outros alunos, a porcentagem dele é boa, depende do conteúdo. Como é que é a outra pergunta?

P: É, quanto você acha que o aluno surdo consegue aprender do que é ensinado pelo professor? E quais as causas e conseqüências desse nível de aprendizagem?

IB: A porcentagem que eu... dependendo do conteúdo, eu dou uns 80 e 90% e do esforço do aluno, agora a causa do aprendizado vai muito do esforço do intérprete e do professor, trabalhar em conjunto.

P: Na sala de aula, há espaço cedido pelo professor para que o aluno surdo manifeste sua opinião, suas dúvidas, suas queixas?

IB: Depende do professor, se ele vai ter mais liberdade para expor suas idéias porque dependendo do professor, ele faz de conta que nem vê o aluno, ignora, aí que entra a discriminação mesmo.

P: Você poderia citar algum exemplo de uma determinada disciplina, não precisa citar o nome do professor, mas, por exemplo, disciplina tal ou isso...

IB: História, por exemplo.

P: O que que acontece na história?

IB: Com a história, ele chega pra dar o conteúdo, lança o conteúdo e começa a contar história, não dá tempo né, pra pensar se ele entendeu, se ele ta absorvendo o conteúdo, pra ele dá a opinião dele, ele chega e explica o conteúdo dele e quer o resultado final ou que ele entendeu, só que aí, mais não deixa ele perguntar da onde veio, que a história é complicada né e ainda mais pra eles ter um... porque pra ele seria melhor ainda né, se tivesse foto, trabalhasse com ele diferente, aí era a inclusão correta né, mas isso realmente não acontece.

P: Quer dizer que não há um recurso diferenciado né, e nem assim não há um recurso diferenciado, um material diferenciado pra que esse professor possa trabalhar é... é... atendendo às necessidades específicas do aluno surdo, é isso?

IB: Correto. É isso mesmo.

P: Quanto ao professor e ao aluno surdo, como eles se relacionam? O professor sabe libras? Como eles se comunicam?

IB: Pode contar os professores que sabe libras, por exemplo, o do Eduardo lá, não tem nenhum que sabe libras pra ta interagindo com ele e nem com os outros alunos. Aí fica difícil a convivência deles, se o intérprete não tiver por perto...

P: Então, eles não se comunicam.

IB: Faz mímica né.

P: A não ser pela intermediação do intérprete.

IB: Porque pra ele chegar e perguntar e não tiver libras pro aluno, ele não vai entender o que ele vai ta falando. Ele pode até tentar, mas libras mesmo...

P: Como é a interação entre os alunos ouvintes e o aluno surdo? Há laços de afetividade, colaboração entre eles?

IB: Agora, é igual eu te falei, a inclusão tem hora que ela dá certo, tem hora que não, porque no 3º ano que eu já to, os alunos auditivos tem certa dificuldade pra entender o que... como que fala? A convivência dele não. Eu falei agorinha,[...]. A palavra correta fugiu....

P: O relacionamento, a interação...

IB: É, a interação com ele e com os outros alunos. Ele é mais infantil do que os outros, pelo fato dele tá no 3º ano. Aí, os outros não conseguem acompanhar o tipo de questão, por exemplo, as perguntas dele, eles acham infantil, o jeito dele, aí acho que já... pelo fato dele ser mais, como se diz, mais infantil do que os outros. A palavra correta não é essa, mas é mais ou menos isso. É até um pouco de discriminação, ou ele mesmo se sente discriminado, ele percebe alguma coisa, um negócio assim...

P: Quer dizer que na sala de aula, eles não se interagem, nos trabalhos, nas atividades, nas discussões....?

IB: Muito pouco. A interação dele com os outros alunos.

P: Muito bem. Eu gostaria de agradecer, e gostaria que você soubesse que tudo que você me disse é muito importante pro meu trabalho. Obrigada.

IB: Ok. Precisando...

## Entrevista Intérprete A

P: Boa noite, [...]

IA: Boa noite.

P: Como é do seu conhecimento, eu estou trabalhando no mestrado em Estudos Linguísticos, na Análise do Discurso, onde eu faço um trabalho em relação ao aluno surdo na sala de aula regular. E eu gostaria de tá fazendo algumas perguntas pra você e você pode ficar bem a vontade pra ta... a gente pode tá refazendo a pergunta, caso você ache interessante. Pode ficar bem a vontade, tá bom?

IA: Tá bom.

P: Como, quando e porque você aprendeu libras?

IA: É, eu aprendi a língua de sinais primeiro num curso. Fiz um curso básico né, e foi por orientação da escola e também eu já tinha contato com alguns alunos surdos que me abordavam querendo me ensinar, e eu achava muito complicado. Aí me motivei a fazer o curso. Fiz o curso básico, depois eu aprendi na prática com os surdos, na convivência com eles. Muito do que eu sei, eu aprendi na convivência. Depois disso, fiz outros cursos, também de língua de sinais.

P: Há quanto tempo você é intérprete de libras?

IA: Eu sou intérprete já tem 17 anos. É assim... eu interpretava informalmente, né. Conversas, diálogos. Às vezes, o delegado chamava pra fazer algum inquérito eu ia, né. Juiz já fiz também. Já fui interpretar em lojas, mas em sala de aula, tem dois anos só que eu sou intérprete, mas eu já sou casada com surdo faz... já tem 10 anos. Então, a convivência com a língua de sinal, ela é bem constante. Eu tenho assim, uma facilidade né, porque é... constantemente a gente tem surdo na nossa casa, eu converso muito com eles, a língua é bem presente.

P: O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos conforme prevê as leis e documentos oficiais, ou seja, que a educação desses alunos ocorra em sala de aula regular, onde o conhecimento é mediado pelo professor e pelo intérprete?

IA: Bom, [...] eu sou favorável. Eu acho melhor que é... as escolas regular é o melhor lugar sim para que o surdo, ele tenha experiência, ele conviva com as... como os ouvinte, com os ditos normais. Essa relação aí, ela é favorável à aprendizagem do surdo, ele se desenvolve, ele... ele tem conhecimento d<sup>2</sup>□□□tros mundos, de outras visões, e eu penso que o surdo quando ele fica só numa escola que é só para surdo, o mundo dele fica muito restrito, porque a visão do surdo em relação ao mundo; as idéias é muito particular. Então, quando ele convive com os ouvintes, isso vai abranger mais, então ele tem chance de aprender é... coisas que é da cultura, por exemplo que é da comunidade ouvinte.

P: Mas você acha que a inclusão tá acontecendo de acordo com o que a lei prevê, os documentos?

IA: Olha, eu acho assim... que é... nós já avançamos muito né. Goiás já tem dez anos de educação inclusiva, né. Isso é um processo, a gente sabe disso. É... às vezes, a gente passa por questões assim... que a gente acha que pode melhorar ainda, mas eu acho vejo que tá acontecendo assim de uma maneira é prevista, né, porque a inclusão não depende só... é... de uma pessoa, isso depende da boa vontade, da aceitação do outro, né. Que outro? Esse outro seria o professor, o coordenador, é... dos pais né, do próprio surdo.

É todo um processo né.

IA: É todo um processo.

P: Você consegue interpretar fluentemente os conteúdos disciplinares em libras? Quanto você acha que consegue interpretar do que é dito pelo professor?

IA: Olha, [...] apesar de falar pra você que tem 17 anos que sou intérprete, às vezes, eu vou assustar alguém né, com isso, mas eu acredito que eu interpreto 85%. Eu acho que... é... o conteúdo, ele tem expressões, é... palavras que a gente não acha o significado na hora e muitas vezes, o professor, ele fala...é... de uma coisa muito profunda que às vezes é... deva... precisaria de mais tempo para explicar pro surdo. Então, isso vai ficando superficial. Então, quer dizer, é uma... passa pela minha limitação. Às vezes, de não dominar bem, de não conhecer toda a Língua Portuguesa, né, porque tem palavras no português que é desconhecida pra gente.

P: Claro.

IA: Passa pela questão, às vezes, é... de você buscar, porque eu busco muito, por exemplo, em língua de sinais, é... da...do meu trabalho ali, do conteúdo, das disciplinas, mas a gente não acha, então você na hora, você tem que buscar sinônimos, coisas semelhantes que possa ser explicado. Então, muitas vezes, a explicação demanda tempo. Então, às vezes, a interpretação fica meio que superficial né. Então, assim... eu avalio uns 85%.

P: Até porque você tá interpretando no momento que o professor tá falando. //então você pára para procurar um sinal, pegar um sinônimo né, ou... ou mesmo pra você pensar numa outra palavra, a aula tá co... ocorrendo normalmente. E aí, ele perde né.

IA: É, e assim me vem na hora né, e eu tenho que pensar como o surdo vai entender isso. Então muitas vezes, eu utilizo até um exemplo né. Quando é possível, que eu vejo que tem espaço, eu utilizo um exemplo que eu sei que o surdo vai entender melhor né, às vezes não é bem o que o professor deu, porque às vezes o professor não pensa naquele aluno naquela hora, ele não sabe como o aluno aprende.

P: Isso.

IA: Então, aí, eu dou um exemplo, mas assim... é... é difícil isso, porque como eu te falei, enquanto eu to lá fazen... dando esse exemplo que eu penso que o surdo vai entender melhor né, da visão dele, mas o professor ta continuando a aula e eu tenho que ta lá atendida lá, ouvindo o que ele ta falando porque eu não posso perder, eu tenho que dar ali continuidade ao que ele ta dizendo. Então, eu acho que é isso.

P: Em sua opinião, o que dificulta a interpretação na sala de aula e por quê?

IA: Bom, as dificuldades eu citei um pouquinho antes né. Primeiro, eu acho que o intérprete, a gente tem que conhecer muito bem a Língua Portuguesa né, nós temos que ter uma noção, por exemplo, dos conteúdos e pra isso, eu procuro estudar o conteúdo com antecedência, aqueles que eu não tenho conhecimento pra melhorar isso. Então, é...dificulta quando o professor por exemplo, ele é... pede um aluno por exemplo pra ler né, e você tem de interpretar. O aluno lê baixo; não pontua bem o texto. Você não entende parte do que ele ta lendo. Então, isso é uma coisa que dificulta. É... às vezes, também, quando ele só ta falando, ele num ...ele num..., ele deixa de usar recurso, por exemplo, o recurso do quadro né, isso também dificulta. Agora, quando o professor vai lá, faz um esquema, ou faz um esboço, o... é... escreve a palavra, por exemplo, e muitas vezes cita nomes de... de... pesquisadores filósofos em inglês, eu não sei inglês fluentemente. Então, eu não sei como digitar esse nome. Se eu digitar a palavra errada, o surdo vai aprender errado, né. Então, isso também é uma coisa que dificulta.

P: Qual é sua relação com o surdo? Ele colabora no processo de ensino e aprendizagem? Ele cumpre a função de aluno?

IA: Olha, a minha relação com ele é... com os surdos é muito boa, né. Minha relação pessoal com ele, né. Nós temos uma relação bem próxima, de confiança né, é... agora, eu vejo que os surdos que eu tenho trabalhado, eles tem suas limitações, então eles, muitas vezes, é, diante dessas limitações, eu tenho que às vezes fazer até o papel deles, em determinadas situações. Por exemplo, se ele vai ler um texto, então o professor fala pros alunos ler o texto, e eu faço a interpretação, eu preciso ler o texto pra ele. Então, essa seria a função dele ler, mas ele não lê fluentemente, então, eu não acho justo deixar ele lá é... percebendo esse texto com algumas palavras que ele conhece. Quer dizer, é... e outros surdos, eu já tive surdo também que é muito acomodado né, ele não faz o papel de aluno, deixa que o intérprete, o intérprete vai lá e faça por ele. Isso acontece também, mas de regra geral não é assim. Eu tenho tido assim, a sorte de pessoas muito comprometidas, que faz as tarefas, que ta preocupado em entender o que o professor lá diz. Quando eles não entendem, eles me perguntam de novo. Eu faço a pergunta pro professor. Se eu já sei, eu não incomodo o professor, eu esclareço né. Então, é uma relação de muita confiança, eu... eu... é prazerosa essa relação.

P: Que bom. Quanto ao professor regente, como é o trabalho e a relação entre vocês? Há troca de experiência, planejamento das aulas em conjunto? Explique.

IA: Olha, planejar junto, não. Não é muito possível ainda né. A gente sabe de toda dificuldade que é isso, mas assim, é...a minha relação com eles é uma

relação que eu qualifico como boa, porque eu tenho encontrado professores abertos né,. Eu procuro assim, ir aos poucos, é... me oferecendo né, dizendo como é que o surdo aprende. Então, e eles, às vezes, me perguntam, se interessam em saber se o aluno ta entendendo, se quer que explica de novo. Eles estão atentos. A maioria é muito atento. É raro ver questões que às vezes não ta muito preocupado. E assim quando eles me dão brecha, eu falo:”\_ Olha, fica mais fácil se você escrever as palavras no quadro, nomes por exemplo que tá escrito em inglês, se você fizer um esboço, se você trazer um mapa. Eu sugiro né. Então, eu tenho tido uma relação assim de parceria. Eu acho que é preciso né. A gente encontra né, filósofos dizendo: “ A função do intérprete é de interpretar, a função do professor é de ensinar”. Fica parecendo que nós temos que ficar cada um com a sua função e... é... separada. Eu não entendo assim. Eu, na prática, eu vejo que é importante a gente ter essa afinidade, essa troca né, essa ajuda mútua. Eu não sou, eu sei que eu não sou o professor, mas que eu posso colaborar para que esse aluno aprenda, eu tenho certeza né. Então, tem que ter essa relação P: O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos conforme prevê as leis e documentos oficiais, ou seja, que a educação desses alunos ocorra em sala de aula regular, onde o conhecimento é mediado pelo professor e pelo intérprete?

IA: Bom, [...] eu sou favorável. Eu acho melhor que é... as escolas regular é o melhor lugar sim para que o surdo , ele tenha experiência, ele conviva com as... como os ouvinte, com os ditos normais. Essa relação aí, ela é favorável à aprendizagem do surdo, ele se desenvolve, ele... ele tem conhecimento de outros mundos, de outras visões , e eu penso que o surdo quando ele fica só numa escola que é só para surdo, o mundo dele fica muito restrito, porque a visão do surdo em relação ao mundo; as idéias é muito particular. Então, quando ele convive com os ouvintes, isso vai abranger mais, então ele tem chance de aprender é... coisas que é da cultura, por exemplo que é da comunidade ouvinte.

P: Mas você acha que a inclusão tá acontecendo de acordo com o que a lei prevê, os documentos?

IA: Olha, eu acho assim... que é... nós já avançamos muito né. Goiás já tem dez anos de educação inclusiva, né. Isso é um processo, a gente sabe disso. É... às vezes, a gente passa por questões assim... que a gente acha que pode melhorar ainda, mas eu acho vejo que ta acontecendo assim de uma maneira é prevista, né, porque a inclusão não depende só... é... de uma pessoa, isso depende da boa vontade, da aceitação do outro, né. Que outro? Esse outro seria o professor, o coordenador, é... dos pais né, do próprio surdo.

É todo um processo né.

IA: É todo um processo.

P: Ok. Qual é o nível de aprendizagem do aluno surdo na sala de aula de Português? Em porcentagem, quanto você acha que o aluno consegue aprender do que é ensinado pelo professor e intermediado pelo intérprete? Quais as causas e as conseqüências desse nível de aprendizagem?

IA: Ai [...] é difícil, é... quantificar isso assim. Corro o risco de ser injusta, mas vou arriscar. Eu acho assim que pensando é... em leitura, interpretação, eu acho que o surdo é uns 50% de aprendizagem que ele tira proveito. E se for de gramática, talvez um pouco mais né, talvez uns 55%. O... o... surdo, ele... se a professora explica, dar exemplos claros, ele é capaz de memorizar mesmo, ele não esquece aquilo né. A gente percebe que o surdo tem uma facilidade pra esquecer. Então se ficar claro pra ele os exemplos, ele compreende. Sabe, aí depois outras vezes, você tem certeza que ele aprendeu, mas eu acho que é por aí mesmo. A aprendizagem é isso mesmo.

P: E as causas? O que acha que causa isso, essa porcentagem? E que consequência ele vai levar para a vida dele?

IA: Ai [...] é... aí, primeiro a gente tem que ver toda a história do aluno. Por exemplo, como é que foi essa alfabetização dele, se ele aprendeu língua de sinal cedo nem é...de regra geral, a maioria dos nossos alunos lá, os surdos aprenderam já a língua de sinais por volta dos seis anos, É tardio. Então, a própria língua dele é um vocabulário pobre, restrito né. Isso já compromete. É... a questão também da alfabetização, eu sempre tenho observado, assim, com os surdos que eu convivo surdos profundos, não to falando do surdo parcial não, que isso é outra coisa, mas os surdos profundos, eles... é... essa leitura, ler fluentemente, é muito complicado. Ah, ele é alfabetizado, eu não sei. Pra mim, o surdo, ele vai ser alfabetizado a vida inteira porque ele ta sempre conhecendo essa... é... entendendo uma palavra. Por exemplo, é... eu sei, conheço essa palavra, mas dentro de determinado contexto, ela tem outro significado na frase né. Então é isso. A consequência é que muitas vezes, eles na hora de que ele vai na vida prática, na vida social dele, isso vai dificultar né. Se ele vai prestar um vestibular, é...as pessoas não entendem isso. Chega lá a...o... intérprete não pode traduzir. Quer que o intérprete simplesmente fale o que o fiscal está dizendo; as orientações né. Quer dizer, isso vai impedindo ele né, de... de... de ter progresso na vida.

P: Na sala de aula, há espaço cedido pelo professor para que o aluno surdo mafeste sua opinião, suas dúvidas, suas queixas?

IA: Tem. Eles têm espaço sim né. E alguns até perguntam se ta entendendo, direciona eles. Outros, até perguntam pra mim:” Como é que é o sinal de entender e ele próprio faz a pergunta pro aluno, mais assim, isso é uma característica assim. ,Eu tenho um surdo que ele é mais assim tímido. Tem a Gisele que não, que ela já é mais... ela se impõe mais. Ela... ela questiona. Se ela não entender, ela fala: “não entendi”. Não. Não entendi. Então, ela...ela fica mais a vontade pra ta questionando. O Túlio já não. Ele já tem mais receio de... de aparecer, parece. Ele, eu acho que é pela natureza dele, muito tímido, muito introspecto.

P: E assim acontece com os outros ouvintes também, né?

IA: Também. Tem ouvintes que é mais introspecto, outro não, é mais extrovertido, né.

P: Quanto ao professor e ao aluno surdo, como eles se relacionam? O professor sabe libras? Como eles se comunicam?

IA: Os professores não sabem libras né. Alguns até até já fizeram um curso básico, mas eles é... esquecem né. Assim é... é... é uma relação, [...] assim que eu preciso intermediar né, mas é...eu qualifico como boa porque os professores, eles vão até a carteira deles. Eles cumprimentam, eles é... alguns me perguntam: “ Como fala boa tarde.” Chega, faz um aceno né. Elogiam, mandam eu elogiar, vai na carteira pra ver se ta entendendo o exercício, ta fazendo bem. Então, eles entenderam que esse papel de ensinar é deles, e que o meu é de interpretar. Eles entenderam isso. Apesar de que muitos percebem que eu ajudo muito, que eu... que eu vô lá e acompanho o exercício, o professor já explicou. Quer dizer, a gente encontra pessoas que acha que intérprete, que acha que esse não é o papel dele, mas se eu acho que assim, o professor tá lá, junto. Então, quer dizer, o professor entendeu que ele tem que ta próximo. É uma relação próxima com a língua.

P: Como é a interação entre os alunos ouvintes e o aluno surdo? Há laços de afetividade entre eles?

IA: Sim. Nas duas escolas que eu trabalho, há. É... e assim... é na sala que tem mais tempo que ta convivendo com a Gisele do 9º ano, tem muitos alunos que sabe a língua de sinais né, e aprendeu na convivência lá com ela, não fizeram curso não. Foi assim, aprenderam com intérpretes anteriores, perguntam pra mim os sinais, pra ela mesmo. Ensina na hora do intervalo, e... é uma relação bem...bem assim de afetividade, bem próxima né. Fazem trabalhos em grupos. Da [...] às vezes, ela faz a opção pra ficar individual por questões de horário, incompatibilidade de horário, mas assim... eles tem uma relação bem boa com ela. E na outra escola, os meninos, eu notei assim, é no ens. Médio, mas assim... os meninos é... eles ... eles é... achei que eles, interessante, que alguns ficam assim, querendo saber a nota do Túlio pra referência deles né. Outras vezes, fala:” Ih, tirei quase igual a do [...] porque a média dele é boa. É... tem gente que briga pra poder fazer trabalho em grupo com ele não, aí às vezes , não faz porque tem um colega que colou nele e não deixa os outros aproximá. Mas tem uma relação boa. Eles brincam né. Nos intervalos, é... eu sempre interpreto o que ta rolando lá, de conversas, de fofoca. Eu interpreto pro Túlio e ele fica informado, sabe. Às vezes, ele pergunta né, da vida pessoal dos colegas, então é... é normal, como se ele fosse um aluno normal lá da sala.

P: Muito bem. Então queria te agradecer. Gostaria que você soubesse que o seu trabalho, sua contribuição será de muita importância pra minha pesquisa. Obrigada.

IA: Obrigada você. Foi um prazer.

## Entrevista Julio

P: Boa noite, noite [...]

I: Boa noite.

P: Boa noite, Julio

J: (O aluno responde com balbucios e sinal de boa noite.)

P: Bom, a gente ta aqui na casa da [...] que é mãe do Pedro, que é um dos alunos que a gente faz pesquisa com ele né, juntamente com o Julio. E a [...] é intérprete e mãe do Pedro que gentilmente se dispôs a fazer a interpretação da entrevista com os dois alunos, sujeitos da nossa pesquisa. Eu agradeço muito viu , [...] sua participação, a...a...sua disponibilidade né, de ta me ajudando nesse trabalho.

I: Com certeza.

P: Julio, você gosta da escola onde está estudando? Por quê?

J: Eu gosto da escola. Muito boa. Os alunos da escola, todos gostam dele ( de mim). Bom, alunos aceitam, todos os amigos me aceita.

P: Você sabe libras?

J: Sei mais ou menos.

P: Acha importante saber libras? Por quê?

J: Conversar com as pessoas, porque é bom.

P: Como é seu relacionamento entre seus colegas, os colegas ouvinte, o seu intérprete e o professor de português?

( o aluno demorou pra responder)

P: Entendeu?

J: Eu gosto da minha intérprete. Professora de português também bom.

P: E os colegas?

J: Os amigos, todas as pessoas bom

P: Seu professor de português olha pra você, te faz perguntas quando está explicando a matéria? Comente.

J: Eu acho difícil estudar português.

P: Por quê?

J: Difícil a leitura pra entender, escrever textos, ler livros, gramática, gramática muito difícil.

P: Quando o professor está explicando a matéria, ele olha pra você?

J: Olha.

P: Você acha que o professor deveria ficar mais tempo te explicando a matéria pelo fato de você ser surdo?

J: Sim.

P: Você acha? Por que você acha?

J: Porque o professor perguntar mais pra ele (pra mim). Ele (eu) responder para o professor.

P: Você compreende o que os livros utilizados na aula de português dizem? Você consegue ler sem a ajuda do intérprete?

J: Não consegue.

P: Ok. Qual sua maior dificuldade na aula de português? E qual a razão dessa dificuldade? Por que você acha que é mais difícil?

J Gramática muito difícil. Difícil demais. Leitura muito difícil. Os verbos muito difícil. Literatura também muito difícil.

P: Por que você acha literatura muito difícil?

J: Precisa ler muito, explicar.

P: Você acha que os materiais utilizados na aula, ajudam você aprender com mais facilidade os conteúdos? Os materiais usados: livros, cartazes, uma música, ajudam você aprender com mais facilidade?

J: A música é muito difícil.

P: Por quê?

J: Porque eu não ouço nada, mas o cartaz é fácil.

P: O que mais os professores usam pra te explicar a matéria?

J: Só o quadro. Explica no quadro.

Você acha que saber libras ajuda o professor a ensinar o surdo?

J: ajuda.

P: Como é seu intérprete? Bom? Ruim? Sabe libras bem?

J: Bom.

P: Sabem libras bem?

J: Sabe.

P: Sabe o conteúdo que o professor ensina.

J: Sabe mais ou menos.

P: Te ajuda muito:

J: Muito.

P: Conte como ele é.

J: Minha intérprete muito boa.

P: O que você entende por escola inclusiva?

J: Eu entendo mais ou menos de inclusão.

P: Só? O que você entende?

J: Eu acho que a inclusão, as pessoas precisam entender...

(depois de muito tempo)

P: Só?

J: Só.

P: Você acha que a escola inclusiva ajuda o surdo aprender mais, ou menos?  
Por quê?

J: Ajuda.

P: Por quê?

J: Porque ajudar o surdo da escola é muito bom.

P: Para a intérprete: Ele entendeu a pergunta?

I: Entendeu?

P: Responde. O que ele falou? Vamos repetir a pergunta?

P: Você acha que a escola inclusiva ajuda o surdo aprender mais, ou menos?  
Por quê?

J: Ajuda. Ajuda o surdo aprender mais. Eu acho muito importante ajudar o surdo.

P: Como é a aula no dia em que o intérprete falta? Como que é?

J: Muito difícil.

P: Por quê?

J: Porque entender o português é muito difícil sem intérprete.

P: Você consegue compreender o conteúdo quando o intérprete falta? A professora consegue te ensinar?

J: Não consegue. Não aprendo.

P: Como deveria ser a escola em sua opinião, para que os alunos aprendessem de verdade?

J: Na minha opinião, todas as pessoas precisava aprender, professor explicar, todos entenderem.

P: Ok. Qual sua maior dificuldade na aula de português? E qual a razão dessa dificuldade? Por que você acha que é mais difícil?

J: Gramática muito difícil. Difícil demais. Leitura muito difícil. Os verbos muito difícil. Literatura também muito difícil.

P: Por que você acha literatura muito difícil?

J: Precisa ler muito, explicar.

P: Muito obrigada Julio, obrigada [...] pela participação de vocês.

## Entrevista Pedro

P: Então, agora a gente vai entrevistar o Pedro .

P: Você gosta da escola onde está estudando? Por quê?

Pedro: Eu gosto da escola porque é importante aprender.

P: Você sabe libras?

Pedro: Sei.

P: Acha importante saber libras? Por quê?

Pedro: Muito importante. A comunicação com o surdo fica mais fácil.

P: Como é o seu relacionamento entre os seus colegas ouvinte, seu professor de português e o seu intérprete?

(demorou responder)

P: Se ele não entender, pede pra repetir a pergunta.

P: Ele pode falar da forma dele, que ele entende, não tem problema não.

P: Como que é? Você entendeu?

Pedro: Com os alunos ouvinte é muito difícil, mas com a intérprete é mais fácil.

P: E com o professor:

Pedro: Bom.

P: Seu professor de português olha pra você, te faz perguntas quando está explicando a matéria? Comente.

Pedro: Meu professor olha.

P: Vai na sua carteira?

Pedro: Vai na carteira, olha se a resposta está certa ou errada. Pergunta se ele ( eu) entendi.

P: Você acha difícil ou fácil, aprender português? Por quê?

Pedro: Sim.

P: Por quê?

Pedro: Porque o professor explica, não consegue entender nada. Pede pra explicar de novo.

P: Você acha que o professor deveria ficar mais tempo te explicando a matéria pelo fato de você ser surdo? Por quê?

Pedro: Porque o professor precisa me ajudar mais. Literatura é muito difícil.

P: Você compreende o que os livros dizem sem a ajuda do intérprete? Você consegue ler?

Pedro: Mais ou menos. Tem palavras que não consigo.

P: Qual a sua maior dificuldade na aula de Português? Por que você acha que é essa dificuldade? Qual a razão?

(demorou responder)

P Qual a maior dificuldade e a razão?

Pedro: Eu não consigo entender português sem o intérprete. É muito difícil.

P: você acha que os materiais utilizados na aula, ajudam você aprender com mais facilidade os conteúdos? Os materiais que o professor utiliza, ajudam aprender mais?

Pedro: Ajudam.

P: Seu professor de português sabe libras?

Pedro: Não sabe.

P: Você acha que saber libras, ajuda o professor ensinar o surdo? Por quê?

Pedro: Ajuda, porque o surdo aprende mais.

P: Como é o seu intérprete? Bom? Ruim?

Pedro: Bom.

P: Sabe libras bem?

Pedro: Sabe.

P: Te ajuda muito?

Pedro: Me ajuda muito.

P: O que você entende por escola inclusiva?

Pedro: Onde todos são unidos, surdos e ouvintes.

P: Você acha que a escola inclusiva ajuda o surdo aprender mais, ou menos? Por quê?

Pedro: Aprender mais, porque ensina o surdo a ter um melhor desenvolvimento.

P: Como deveria ser a escola, na sua opinião, para que os alunos aprendessem de verdade?

Pedro: O aluno precisa falar que aprendeu de verdade. Entender o que o professor explicar. Ter atenção no quadro.

P: Como é a aula no dia em que o intérprete falta? Você consegue compreender o conteúdo? A professora consegue te ensinar?

Pedro: Mais ou menos. A professora explica no quadro e depois me ensina.

P:Tá bom. Muito obrigada, Pedro.

Pedro: De nada.

## Entrevista Professora 2

P: Bom dia, professora [...].

A: Bom dia.

P: Como Você sabe, eu estou desenvolvendo um projeto de mestrado né, com os alunos surdos na rede regular de ensino. Então, essa entrevista faz parte desse trabalho nosso. Você pode ficar bem a vontade pra ta respondendo as questões. Qualquer dúvida, pode ta perguntando, que a gente faz novamente, ta bom?

A: Ok.

P: Como foi seu contato com os alunos surdos? Você recebeu alguma orientação, capacitação, para atender as especificidades que a educação desses alunos requer?

A: Bom, meu contato com os alunos surdos foi uma experiência que eu acho que dá pra gente levar pra vida toda. São meninos que muitas vezes, surpreendem a gente com a forma de aprender, com o jeito de lidar mesmo. O carinho, a atenção. Mas, a parte de orientação, capacitação, um pouco eu fiz dois meses e pouquinho o curso da língua de sinais, mas porque eu busquei eu mesma. Assim... receber capacitação específica, foi por procura minha mesmo.

P: Ok. Você conhece e domina a língua de sinais? Como se dá a comunicação entre você e seu aluno surdo na sala de aula?

A: Eu conheço a língua de sinais, mas não domino. Até pelo pouco tempo que eu fiz mesmo o curso. Eu sei que é uma coisa que eu tenho que continuar buscando. A comunicação entre eu e meu aluno, felizmente a gente tinha a intérprete que ajudava muito e algumas vezes, se tinham dúvidas, eles escreviam. Eu também procurava escrever bastante pra eles estarem entendendo.

P: Na sua prática diária, como você trabalha na sala de aula, onde há alunos ouvintes e alunos surdos? Você utiliza algum recurso específico na disciplina em leciona? Faz alguma adaptação de conteúdos, considerando as necessidades do aluno surdo? Explique como você faz.

A: É, eu buscava mesmo sempre trabalhar muito com recurso visual, que é... muitas vezes, o livro didático não traz isso, mas buscar mesmo que seja um cartaz, trabalhar a parte muito... muito escrita, porque muitas vezes, é difícil para a intérprete trabalhar mesmo, interpretar o que a gente fala. Então, eu me preocupava em levar mais recursos visuais e escrita, trabalhar mesmo o lado escrito para facilitar pra eles.

P: No momento da explicação do conteúdo, como é a participação do aluno surdo na aula?

A: Muitas vezes, na hora da explicação, a gente vê que eles ficam muito atentos, mais atentos muitas vezes que os alunos que não têm nenhum tipo de deficiência. Porque nós sabemos que pra eles, eles fazem muitas vezes um a leitura labial nossa. Então, eles buscam mesmo observar e a participação deles, se eles tinham dúvidas, eles me chamavam e a gente ficava sempre indo na mesa pra procurar atender e ajudar no que fosse mais possível.

P: O que é inclusão pra você.?

A: Inclusão pra mim, é algo que já devia ter vindo trabalhado há muito tempo. É... é realmente essa parte de colocar... não é porque tem um problema, uma necessidade, que deixa de ser um ser. Então, eu acho que essa inclusão é isso. De tar realmente... se nós somos iguais, então mostrar essa igualdade, trabalhar junto, mostrar que é possível, muitas vezes, fazer coisas muito produtivas com pessoas que são diferentes, não é porque eles são surdos que eles são mais diferentes do que nós.

P: Qual sua maior dificuldade ao trabalhar com alunos surdos? Você acha que eles têm necessidade de mais explicação do conteúdo devido à surdez?

A: Não. Eu acho que não tem mais necessidade de atenção não. O meu, no caso, a dificuldade que eu tinha, era realmente essa falta de capacitação, porque eu via muitas vezes, em relação ao conteúdo, eles pegavam. Eles aprendiam o conteúdo, talvez mais rápido e com mais facilidade que os meninos que são... que não tem tamanho problema e outras coisas. Então, quanto ao conteúdo, não.

P: Você acha que se você tivesse domínio da língua de sinais, é... seria mais fácil pra ta ensinando e eles iriam aprender mais?

A: Eu acredito que sim. Com certeza sim. Porque queira sim, queira não, o professor ta em constante movimento, não dá pra dar uma aula sentada nem nada. Então, se a gente já fala pra que os outros entendam e dominasse a língua de sinais, eu acho que com certeza seria bem mais fácil, mais fácil pra eles e pra nós também.

P: Você acha possível que os alunos surdos aprendam em salas inclusivas conforme prevê as políticas de inclusão? Por quê?

A: Eu acredito que sim. Que seja possível mesmo pra eles aprenderem, mas primeiro, eu acho que antes de ser trabalhado essa parte de inclusão só com os alunos, deveria ter trabalhado com os professores. Começar mesmo com os professores, que não é só na área de português ou na área de literatura ou redação e sim, todas as disciplinas, todos os professores, porque primeiro queira sim, queira não, o professor é quem vai se orientar, pra depois ta passando esse conhecimento pra eles. Então, eu acredito que dá pra ser feito, mas desde que trabalhe primeiro com o professor.

P: Na sua opinião, qual seria a melhor maneira de proporcionar aprendizagem de qualidade aos alunos com deficiência auditiva?

A: Eu acho que volta um pouco até na minha resposta anterior, mas eu acho que é trabalhar mesmo o lado do professor, porque os intérpretes fazem um

trabalho muito bom, mas queira sim, queira não, acaba que o aluno surdo né, o aluno com certo tipo de necessidade, fica muito preso ao intérprete, muitas vezes mais preso ao intérprete que ao professor. Então, eu acho que é a melhor maneira de proporcionar aprendizagem de qualidade, é a gente tem que ta buscando capacitar, o professor se capacitar e trabalhar com eles de forma que note que eles estão compreendendo, que eles estão realmente dominando o conteúdo.

P: Ok. Você percebe que o aluno surdo colabora no processo de ensino e aprendizagem? De que forma?

A: Eu acredito que eles colaboram sim. E a maneira que eu pude observar trabalhando com eles, é que muitas vezes eles incentivam os meninos, não precisando de falar ou mostrar alguma coisa, mas trabalhando mesmo o lado... já que eles têm uma certa deficiência. Se eles conseguem, então, porque não os meninos mesmo trabalharem. Notava nas minhas aulas, comentários dos colegas:” Nossa, mas ele tem certa deficiência e conseguiu”. Então, acabava que o despertar do... de ta trabalhando com eles que tinha uma deficiência, era um incentivo também pros meninos.

P: Que conhecimentos o professor deve ter para poder ensinar aos alunos com deficiência auditiva?

A: Eu acredito que o primeiro conhecimento é o conhecimento mesmo da língua de sinais. Depois trabalhar com muita compreensão, porque tem que analisar mesmo o lado dos meninos. Trabalhar com consciência, porque muitas vezes, é reexplicar o conteúdo duas, três vezes, até pra própria intérprete conseguir transmitir pra eles. Então, eu acredito que o primeiro conhecimento é o... o primeiro, a primeira bagagem é o domínio da língua de sinais mesmo.

P: Que tipo de avaliação você utiliza com o aluno surdo? Qual é o nível de aproveitamento desse aluno? E a que você atribui esse nível de aproveitamento escolar?

A: A avaliação que eu utilizo com o alunos surdo, é muitas vezes a parte de português e a parte de literatura, é muito parecida com a dos meninos que não possuíam nenhum tipo de deficiência. Claro que tinham algumas limitações, perguntas muitas vezes mais práticas e não tamanha teoria. O nível de aproveitamento deles é muitas vezes ao menos em português e inglês que eram as disciplinas trabalhadas por mim, maior que os alunos normais e eu atribuo esse nível de aproveitamento escolar, devido ao esforço deles mesmo, de buscar fazer sempre o melhor. Teve dúvidas, chamar a gente pra ta ajudando e o esclarecimento da intérprete que era realmente quem trabalhava com ele.

P: Qual é o relacionamento entre os alunos ouvintes e o aluno surdo? Há interação entre eles?

A: Nossa, era um relacionamento muito bom, os meninos respeitavam muito os que tinham algum tipo de deficiência, e há interação sim. Muitas vezes em brincadeiras, e ta sempre junto, ajudando um ao outro. Não é porque eles têm deficiência que eles são diferentes.

P: Como você avalia a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo? Ele é capacitado? Exerce bem sua função, domina a libras? Domina o conteúdo ministrado por você?

A: Eu acredito que o intérprete é peça fundamental, já que nós que somos os professores, pelo menos no meu caso, ainda não tava tão capacitada pra tá trabalhando com eles. A intérprete que ficava com os meninos era muito boa, muito competente, muitas vezes me ajudava até com exemplos mesmo, pra eu poder citar pros outros meninos, que era o exemplo que ela tinha citado pro aluno com deficiência. Então, eu acredito que o intérprete é fundamental, e o que tava trabalhando com os meninos, bem capacitado e porque dominava sabe, interagia, parecia uma espécie de teatro mesmo. Ela conseguia representar todas as emoções pra tá explicando o conteúdo pra ele.

P: Que sugestões você daria para que as escolas no que diz respeito à educação de surdos?

A: Nossa, a primeira sugestão é realmente trabalhar bem o lado com os professores, mostrar capacitação e mostrar é claro, que não é pela deficiência, que eles têm alguma anomalia, alguma diferença, alguma coisa e que felizmente, mostrar também que todos são iguais, que todos geralmente nas suas limitações, conseguem mesmo fazer coisas muito boas. E outra sugestão, que eu acho muito importante, é buscar mesmo interagir. Colocar esse menino, se for uma apresentação, que ele é capaz de fazer. Ele não precisa de tá falando pra mostrar bom trabalho. Procurar sempre juntar mesmo que seja uma escola e outra, um aluno e outro... todas as vantagens e coisas que eles são capazes de fazer.

P: Muito bem. Eu gostaria de te agradecer então,[...]. Tenho certeza que sua participação é de fundamental importância pro meu trabalho. E que este trabalho possa vir a contribuir nos estudos sobre a surdez.

A: Eu que agradeço e agradeço a oportunidade também que foi uma experiência nova e muito valiosa.

P: Obrigada.



## Transcrições das Aulas

### Tema: Lendas urbanas

#### Aula 1

PROFESSORA	JÚLIO	INTÉRPRETE
<p>Lendas urbanas, vocês sabem o que significa não sabem? <u>Vocês já devem ter visto, é caracterizado como lendas urbanas tanto as lendas da cidade tanto as lendas que acontecem aos arredores.</u></p> <p><u>O Júlio sabe? Sabe!</u></p> <p><u>Mitos urbanos ou lendas urbanas são historias de caráter fabuloso, o que é algo de caráter fabuloso? Fabuloso é algo que vem de fábula, então é o que? Verosímil ou inverosímil? Isso inverosímil, ou sensacionalista divulgado de forma oral , através de emails ou de imprensa, que constituem um tipo de folclore moderno. São freqüentemente narradas como fatos acontecidos de um amigo de um amigo ou fatos de acontecimento público. Meninos a lenda é solicitada como gênero de redação na UFG também.</u></p> <p>A lenda se diferencia do mito propriamente, por quê? Originalmente dentro do conceito de filosofia, por mito a gente entendia uma tentativa de explicar aquilo que a humanidade ainda não tinha resposta, por exemplo: como surgiu o homem na terra? Como se da o relacionamento? Como as pessoas nascem? <u>De que maneira se origina um sentimento ou outro sentimento? Ai eles recorriam ao mito para explicar este tipo de situação. A gente chamava isso de mito cosmogônico</u></p>	<p><b>Júlio não participou apenas fez singelos sinais de sim ou não</b></p>	<p>L-E-N-D-A-S sabe o que é? É a história cidades U-R-B-A-N-A-S, é a historia das cidades.</p> <p>A explicação é igual à história de M-I-T-O-S, é feito uma transferência igual.</p> <p>F-A-B-U-L-O-S-O é o mesmo que delicioso, muito mais gostoso, melhor, é uma boa pessoa.</p> <p>( a filmagem não permite visualizar a soletração da palavra) .... são flores da cidade e histórias do passado.</p> <p>Também para passar no vestibular e na faculdade.</p> <p>Ela esta falando da</p>



<p><u>Muitas destas lendas já são bastante antigas, tendo sofrido apenas pequenas alterações ao longo dos anos, muitas foram traduzidas e incorporadas a outras culturas, é o caso, por exemplo, da historia da loira do banheiro, lenda urbana brasileira que fala d uma garota jovem de pele branca cabelos loiros que costuma ser avistada em banheiros, local onde teria se suicidado, ou em outras versões sido assassinada. Depois da lenda da loira do banheiro surgiu a lenda da Maria algodão que é uma variante desta lenda, por que ela aparece com o algodão no nariz.</u></p> <p><u>Sua característica estrutural, agora nós vamos ver com relação à estrutura do texto, ele é um texto narrativo como qualquer um, possui os elementos da narrativa, personagens, enredo, espaço, narrador e tema, quais são as personagens da lenda? A lenda pode variar cada região pode ter uma lenda urbana de uma natureza, enredo é a historia propriamente contada, os meninos do 3 b e do 3 C, já tiveram esta aula, eles construíram lendas belíssimas eu fiquei encantada com as lendas que eles construíram, então vocês também vão construir.</u></p> <p><u>Teve ate a lenda do macaco gordo eu fiquei indignada por que o macaco tem que ser gordo né? Mais teve uma lenda de um soldado nazista, ai conta a lenda que ele assombrava a Alemanha, teve lendas muito boas que eles construíram.Espaço é onde as coisas acontecem por exemplo esta lenda do soldado nazista, onde é o espaço? Na Alemanha, então depende do lugar onde eu vou ambientar a lenda. Narrador é quem conta a lenda, uma forma possível de</u></p>	<p><b>Não me lembro.</b></p> <p><b>Não! Não conheço.</b></p> <p><b>Você conhece a história? Já viu?</b></p> <p><b>È eu não lembro não.</b></p>	<p>Sobre as lendas a professora disse que estudou aqui na escola com dezesseis anos de idade.</p> <p>A algum tempo atrás as pessoas acreditavam em E-S-P-I-R-I-T-O, como por exemplo ver no banheiro uma pessoa que já morreu, eles acreditavam, ou outras pessoas diziam ser mentira.</p> <p>Você conhece a história de uma pessoa que morreu no banheiro?</p> <p>Esta perguntando se você conhece a história, se você lembra.</p> <p>Eu conheço a história, dizia que antigamente uma pessoa tinha morrido no banheiro, eu não tinha medo achava que se tratava de uma mentira. Alguns achavam que era verdade, entendeu cada um pensa diferente.</p>
--	--	---

<p><u>começar este texto eu já vou deixar claro eu não vou começar com “Era uma vez...” como eu posso começar? Conta-se que numa cidade... Vocês já vão começar pelo resultado da lenda, ai pode explicar a lenda, mas eu não vou desenvolver uma história para originar a lenda, eu tenho que contar o efeito dessa lenda na região e assim por diante, como se deu a lenda e assim por diante. O tempo se é cronológico ou se acontece linearmente ou se é só na cabeça do personagem, neste caso a predominância é do tempo cronológico, quanto ao gênero nós vamos classificar como lenda urbana.</u></p> <p><u>Quem lê para nós a historia da loura do banheiro?</u></p> <p>Esta historia é muito contada nas escolas da rede publica da cidade de São Paulo, sua fama é muito grande entre os alunos, uma garota muito bonita de cabelos loiros, com aproximadamente 15 anos, planejava maneiras de matar a aula, uma delas era ficar no banheiro esperando a hora passar, um dia um acidente terrível aconteceu, a loira escorregou no piso molhado do banheiro e bateu sua cabeça no chão, ficou em coma e pouco tempo depois veio a morrer mesmo sem a permissão dos pais os médicos fizeram a autópsia na menina para saber a causa de sua morte, a menina não se conformou com o seu fim trágico... sua alma não quis descansar em paz e passou a assombrar os banheiros das escolas, muitos alunos dizem ter visto a famosa loira do banheiro, pálida e com um algodão no nariz para evitar o sangue descendo.</p> <p>Está vendo uma lenda deu origem à outra, teve mais de uma denominação.</p> <p>Tem sinal para autópsia?</p>	<p><b>Passou na TV há pouco tempo lá em</b></p> <p><b>( não dá para ver o que foi sinalizado)</b></p> <p><b>Falou sobre alguém que morreu no banheiro, uma loira, não é homem não.</b></p> <p><b>A mulher que morreu no banheiro estava caída e de, pois alguns viram seu E-S-P-I-R-I-T-O, sua alma. Eu já vi já, antigamente agora é mentira é diferente, eu conheço.</b></p> <p><b>Eu vi no G-U-G-U mostrou.</b></p> <p><b>Não no SBT.</b></p> <p><b>Lugar?</b></p>	<p>TV</p> <p>Alma.</p> <p>Na R-E-C-O-R-D?</p> <p>Depois vai passar na TV.</p> <p>... já criaram e tiveram curso de lendas escreveram, espaço, cidades...</p> <p>A algum tempo atrás tinha</p>
--	---	---

<p><u>Fazer exame né? Romilda você já descobriu assim uma maneira de como a gente... vocês querem ver a loira do banheiro? Esta imagem esta coerente com a descrição anterior? Lá não fala que é uma loira bonita de olhos verdes.</u></p> <p><u>Romilda você já descobriu uma maneira da gente explicar o vídeo para ele? De passar o vídeo? Acompanha o sinal é?</u></p> <p><u>Quando vocês encontrarem a loira ai vocês perguntam.</u></p>	<p><b>Alma ficava vagando</b></p>	<p>uma história de um S-O-L-D-A-D-O da Alemanha.</p> <p>E-S-P-A-Ç-O é o lugar onde a história foi feita, a cidade, o país, a fazenda, tanto faz é a pessoa que escreve a história aquele que escolhe é o N-A-R-R-A-D-O-R o que fala a história.</p> <p>E-R-A U-M-A V-E-Z não pode. Começar a história é diferente.</p> <p>Falar sobre a L-E-N-D-A-S nós temos que fazer uma história de L-E-N-D-A-S.</p> <p>A um tempo atrás no 3ºB uma mulher escreveu no curso uma lenda, sobre um S-O-L-D-A-D-O que morreu e depois ele ficava verbalizando e quando chegava as pessoas V-I-V-A-S vivas.</p> <p>Veja.</p> <p>A história é sobre uma escola municipal de São Paulo, um homem, não é uma mulher, de 15 anos, muito bonita ela queria ..., ficava esperando dentro do banheiro a aula se perder, um dia a loira escorregou e caiu , bateu o pensamento e caiu, permaneceu o pai e mãe a fazer o raio X. Porque a menina morreu? A mulher queria o fim da seu espírito e A-L-M-A</p>
---	-----------------------------------	---

	<p><b>no banheiro. Eu me lembro de São Paulo no GUGU.</b></p> <p><b>Lembro!</b></p> <p><b>Eu me lembro da loira no banheiro aqui da escola.</b></p> <p><b>O banheiro é mentira, a alma vagando é mentira, eu não acredito.</b></p> <p><b>Não!</b></p>	<p>Começou a brilhar dentro do banheiro.</p> <p>Lembra?</p> <p>Fala que ela é bonita, então não é preciso interpretar você vai apenas ver e entender.</p> <p>Vamos ver e ouvir a TV depois será explicado de novo</p> <p>Você acredita? Algumas pessoas acreditam.</p>
--	---	--

## Transcrições das Aulas

### Tema: Lendas urbanas

#### Aula 2

<i>PROFESSORA</i>	<i>JÚLIO</i>	<i>INTÉRPRETE</i>
<p><i>(Vídeo)</i></p> <p><u>Terminou, não tem a segunda parte do vídeo, vocês podem baixar e ver .</u></p> <p><u>É o negocinho da mulher loira vai aparecer no Youtube mesmo vou receber o segundo processo, o primeiro é pelo filme que eu pedi para assistir, vocês acham que eu estou brincando?</u></p> <p><u>Nossa a fofoca anda?</u></p> <p><u>Eu estou brincando gente ainda não mais está quase.</u></p>	<p><b>O sinal certo para loira é este.</b></p> <p><b>Ela morreu? Ahh</b></p> <p><b>O que foi?</b></p>	<p>Ele esta pensando, o menino esta dizendo, a repórter perguntou se ele conhece a história</p> <p>Ahh L-O-I-R-A</p> <p>Acabou.</p> <p>Fiquei sabendo disso ontem.</p> <p>Os alunos assistiram na minha casa ao filme que você mandou assistir. Estava todos se reunindo lá em casa para assistir o filme que você mandou assistir.</p> <p>O combinado é a TV do vestibular, por exemplo ler o livro é cansativo, mais a TV é fácil . Ai o pai falou :esta professora é mais chata por mandar meu filho ver TV sobre sexo, isso não</p>

<p><u>[...] você conhece esta música? Você nunca ouviu não? Depois eu vou te mostrar. Você conhece o livro a música não? Eu encontrei esta música num livro do Positivo, deixa eu só olhar aqui se a letra esta aqui, eu vou ali ver se eu baixo a letra para o Júlio, meninos enquanto eu vou lá pegar a letra vocês vão copiando o que esta no Power Point.</u></p> <p><u>Copiam? Esta música eu vou passar mais não vai aparecer o telão, pede para ele acompanhar ai, é sobre a lenda urbana. Coloquem o título Lendas Urbanas.</u></p> <p><u>Tem material que já traz as lendas no material didático.</u></p> <p><u>São diversos tipos de propostas, é um só tema para diversos tipos de gêneros, ai você pode escolher o gênero, eu vou baixar a proposta para trabalhar com vocês, assim o sistema d correção, a chave de correção que eles usam.</u></p> <p><u>Na UFU o ano passado eles ainda pediram dissertação e narração ainda</u></p>	<p><b>Você ouviu isso?</b></p> <p><b>Ela me emprestou.</b></p> <p><b>Eu não quero falar nada, eu não vou.</b></p> <p><b>Ei! Ei! Olha pra mim.</b></p> <p><b>Você já viu a loira da história? A loira do banheiro? Eu já vi</b></p>	<p>pode acontecer, mas o livro era do vestibular ela não mandou ver, foi a faculdade quem mandou e a professora mandou os alunos verem a TV.</p> <p>O P-R-O-C-E-S-S-O é o mesmo que o advogado procurar a polícia.</p> <p>É ela falou, os pais de alunos falaram.</p> <p>Já conseguiu?</p> <p>( intérprete não da atenção ao que o Júlio] diz)</p>
---	--	--

<p><u>não foi [...]?</u> Na ultima proposta que eu vi foi. Dissertação e narração só <u>não foi?</u></p> <p><u>Deixa um espaço, por que não da tempo.</u></p> <p><u>Só as características agora.</u></p> <p><u>Prontinhos meninos?</u></p> <p><u>Os computadores estão ligados?</u></p> <p><u>Procurem ai “olhos de luar” de Christian e Ralf.</u></p> <p><u>Eu quero a letra.</u></p> <p><u>É esta sim mas espera só um minutinho.</u></p> <p>Júlio você vai procurar aqui onde que na música acontece uma lenda. E qual é a lenda?</p> <p>( música)</p>	<p><b>Acabei.</b></p> <p><b>Não pode usar o computador!</b></p> <p><b>É para ler?</b></p>	<p>Copie.</p> <p>Ela perguntou se já acabou?</p> <p>De o papel para ela.</p> <p>A professora pediu para procurar a letra.</p> <p>Onde acontece a lenda na letra? Qual é e faça um X.</p> <p>Isso procure a lenda.</p> <p>Vai vendo ai que vou procurar no computador.</p>
---	---	---

## Transcrições das Aulas

### Tema: Formação de Palavras por derivação

#### Aula 3

PROFESSORA	PEDRO	INTÉRPRETE
<p>Em uma palavra só eu apresentei prefixo e sufixo e formei uma nova palavra, então como eu vou chamar quando eu fizer isso? <u>Se eu tirar o prefixo eu continuo com a nova palavra, é simultâneo acontece junto então é derivação prefixal e sufixal</u></p> <p><u>Hoje como nos estamos no 6º horário, eu vou trabalhar somente estes três aqui com vocês.</u></p> <p>Derivação sufixal, prefixal e prefixal e sufixal, nas próximas aulas eu trabalho a derivação própria e regressiva. Se não mistura e não aprende nenhuma coisa e nem outra, então hoje nos vamos ficar dentro destas três.</p> <p>Prefixal o que eu acrescento mesmo? O prefixo, a palavra principal é o radical.</p> <p>Sufixal eu acrescento o sufixo, prefixal e sufixal acontece os dois juntos, entendido?</p> <p>Abram o livro na pagina 276, tem duas atividades exercício um e dois, vocês não precisam copiar os exercícios, vou dar dez minutos para vocês</p>	<p>Não!</p>	<p>Na palavra tem o PREFIXO e SUFIXO, pode fazer palavras novas.</p> <p>Hoje você vai aprender a palavra que vem antes e a que vem depois. Depois vai ensinar as palavras diferentes, hoje somente as mais simples.</p> <p>P-R-E-F-I-X-A-L é a palavra que vem antes é a palavra principal, e o S-U-F-I-X-O é a palavra que vem depois.</p> <p>Os dois têm a palavra que vem antes e a palavra que vem depois.</p> <p>O um e o dois e não precisa copiar só responder, rápido em dez minutos. Depois ela</p>

<p>Observe as imagens...</p> <p>1) No terceiro quadrinho a personagem empregou a forma verbal ENGORDA.</p> <p>A) Identifique o radical da palavra engordar, lembra é o esqueleto da palavra , gorda já é uma palavra formada qual é então?ate o d só é GORD se eu deixar ate o A já é uma palavra nova GORDA não é um adjetivo? Uma característica de alguém, então ate onde vai ser o radical? Ate o D, deixa eu colocar isto aqui, nos temos Engordar o que esta antes não é o prefixo? Então eu tiro o A e ate aqui é o meu radical.</p> <p><u>O AR é o meu sufixo, então o radical é GORD.</u></p> <p><u>A numero 2 é interpretação vocês vão ter que lembrar de termos da biologia,</u> a carne é para quem se alimenta de que? Carne e frutívoro? Frutos! Herbívoro de plantas...</p> <p>Vou fazer chamada.</p> <p>“A filmagem cortou a interprete.”</p> <p>B) Correção.</p> <p>Gente do mesmo jeito que eu dou liberdade para vocês conversarem, quando eu pedir silencio gostaria de ser escutada. Sexta feira sexto horário haja voz.</p> <p>O que eu acrescentei antes e</p>		<p>responde certo.</p> <p>Vamos fazer, você entendeu?</p> <p>Também não.</p> <p>Ela esta explicando tem três quadrinhos.</p> <p>Ela disse que é metida e falsa, como pode você esta gorda, continua gorda como pode ser isto, encontre a palavra gorda, somente a palavra já é gorda a palavra principal é GORD é a principal ou a radical GORD eu sou gorda e você é gordo, EN vem antes prefixo, o A vai para fora .</p> <p>C-A-R-N-I-V-O-R-O come carne, quem come carne é C-A-R-N-I-V-O-R-O, F-R-U-T-I-V-O-R-O come frutas, este aqui come peixes.</p>
--	--	--

<p>depois do radical? EN e AR.</p> <p>Mas o radical vem só ate o D não pega o Apor que gorda já é uma nova palavra.</p> <p>No ultimo quadrinho a gatinha inventou uma palavra ESNOBIVORA, há na língua portuguesa outras palavras coma mesma terminação inventada pela gatinha por exemplo carnívoro, frutívoro...</p> <p>Qual o significado das palavras herbívoro, carnívoro, frutívoro.</p> <p>Separa direitinho, carnívoro é o que? O próximo é?</p> <p>Deduza qual o sentido da terminação VORO, é o tipo de alimentação o que cada ser come.</p> <p>Qual o sentido desta palavra? A gatinha queria dizer o que? Ela comia o que?</p> <p>Ela quis dizer que era esnobe.</p> <p>Qual o humor da tira? O que ela trouxe de diferente?</p> <p>“A filmagem travou”</p>	<p>Que horas são?</p>	<p>O que os animais e as pessoas comem?Qual o significado da palavra, ela não comia, mas continuava gorda era metida e falsa.</p> <p>Vai corrigir agora. Mas esta sala esta uma bagunça e barulhenta. Puxa quantos gritos que barulho.</p> <p>Ela permite conversar mas esta pedindo silencio sejam educados dêem atenção.</p> <p>Tem o EN e AR antes e depois da palavra.</p> <p>GORD pode formar a palavra gordura, gordo.</p> <p>ESNOBIVORA a gatinha pensou como criar outra palavra parecida e inventou esta. Afaste-se.</p> <p>Come carne, come frutas.</p> <p>Mostra o que come, cada pessoa e animal come.</p> <p>A gatinha comia o que? Falsidade ela quis mostrar que ela comia falsidade já.</p> <p>Por que a tira estava rindo?</p>
---	-----------------------	---

## Transcrições das Aulas

### Tema: Ensaio sobre a Cegueira - Filme

#### Aula 4

<b>PROFESSORA</b>	<b>JÚLIO</b>	<b>INTÉRPRETE</b>
<p>Eu pedi a professora de educação física fazer uma experiência</p> <p>Ele entendeu o por quê?</p> <p>Alunos dando as opiniões, mas o áudio é ruim.</p>	<p>Já.</p> <p>Uma mulher ajudou a me guiar. Um ouvinte me ajudou a me guiar</p> <p>Amarar a venda preta?</p> <p>Por que um homem cego precisa usar a bengala para tatear.</p> <p>Sim é o filme.</p> <p>É para eu falar?</p> <p>Ser cego parece com usar a venda, não dá para ver nada</p>	<p>Ela já viu um filme sobre os cegos, você também vai treinar sobre isso</p> <p>Já viu todo o filme? Ela pediu para a professora de educação física provar como é ser cego. Amarar uma venda nos olhos você entendeu o por que treinar como é o sentimento de alguém que usa uma venda? Entendeu o porquê? Sentiu-se que é bom ou ruim?</p> <p>Por que ela mandou você fazer isso?</p> <p>Isso !</p> <p>Você já experimentou usar a venda consegue comparar com o filme? Usar a venda é igual ao filme em que?</p> <p>Sim é igual ao filme que ela viu em que?</p>

<p>O Júlio já falou qual foi a compreensão dele.</p> <p>Qual foi o sentimento? Vocês já pensaram como é passar para o Júlio os termos estudados? Já pensaram nisso o quanto é difícil? Algumas palavras não têm sinal e é preciso todo um amparo para resolver as atividades. É difícil guiar o outro.</p> <p>E para os cegos como foi a experiência?</p> <p>Não sabia como sair da sala, sem rumo, sem direção.</p> <p>Qual a situação que vocês viveram aqui?</p> <p>‘como era ser cego naquela situação? E como era ser guia?</p>	<p>Ele caiu.</p>	<p>Pergunta aos alunos</p> <p>Você não pode usar a venda por que você não tem aparelho auditivo. Como vai ouvir para se orientar. Os ouvintes entenderam tudo.</p> <p>O aluno disse que foi um peso! Caber a direita e esquerda foi difícil. Ficou confuso.</p> <p>É igual a você. Nos sofremos é difícil te ajudar, ajudar os cegos também é difícil. Quando alguém escreve você Le e entende? Não você não conhece as palavras, é difícil entender os cegos também. Para os cegos é pior estão dizendo que é ruim falta confiança, do medo de ser guiado por alguém.</p> <p>Ela diz que já conhece a escola mas com a venda fica atordoada, não sabe onde esta nem onde é a escada, parece que esta tudo rodando. O sentimento é de medo, não confiamos em quem nos esta guiando. Sinto medo</p>
--	------------------	--

<p><u>Era uma mulher esposa de um oftalmologista. Uma loira.</u></p> <p><u>Para mim a situação do filme era irrelevante o objetivo era muito maior, o que o autor quis passar para vocês?</u></p> <p><u>A mulher tinha solidariedade será que alguém daquele grupo teria agido da mesma maneira?</u></p> <p><u>Então toda ação produz reação.</u></p> <p>O que o Jílio entendeu da loira do filme?</p> <p>Antes da cegueira as pessoas se</p>	<p>Não andar era uma bagunça.</p> <p>A professora.</p> <p>Uma mulher loira</p> <p>Que os cegos antes da mulher os ajudar, a mulher viu e gostou dos cegos depois a doença acabou.</p> <p>Foi legal ajudou muitos</p>	<p>de cair bater a cabeça.</p> <p>Ao ver o filme você trocava de lugar com eles, muitos eram cegos. Eu sozinha para ajudar muitos cegos. É fácil?</p> <p>Anteriormente a pessoa que ajudou era quem?</p> <p>Sim uma loira foi quem ajudou o grupo de cegos.</p> <p>Você viu o filme e percebeu o que?</p> <p>O que ele ensinou? Aprendeu o que? O que você aprendeu??</p>
---	--	---

<p>importavam umas com as outras?</p> <p>Por que a cegueira era branca?</p> <p>Prof. E interprete conversam.</p> <p>Atingiu toda a cidade? Sim.</p> <p>Fala do aluno áudio ruim</p> <p>Por que a mulher não ficou cega? Alguém pode responder?</p> <p>Mas tinha medo de acompanhar o marido?</p>	<p>cegos, mas estava cansada.</p> <p>Ser cego é difícil não da apara ver nada.</p> <p>A mulher os desprezou, a loira ajudou os cegos a andarem.</p> <p>Afastaram-se deles</p>	<p>O que percebeu da loira do filme?</p> <p>Antes de serem cegos as pessoas ajudavam as outras?</p> <p>Depois os cegos ajudaram outros por que?</p> <p>Enquanto viam bem eles ajudavam os outros? Depois de cegos ajudaram por quê?</p> <p>Antes não ajudavam ninguém mas depois de cegos mudaram de proceder.</p> <p>Modificou a cidade inteira.</p>
--	---	---

<p>Eu tenho uma pergunta para vocês quem pode me responder esta pergunta?</p> <p><u>O que é razão dentro do conceito mais científica. Existe varias situações em que usamos esta palavra o que seria racionalismo? Alguém falou em agir pelo que PE certo. Mas o que é certo?</u></p> <p><u>O que é comportamento racional? Falta de sentimento?</u></p> <p>Preciso da participação de vocês .</p>	<p>Um homem estava andando e depois ficou cego, outro o ajudou.</p> <p>É vida real é igual a vida dos cegos.</p> <p>É o que é certo.</p>	<p>A mulher não tinha preconceito, ela não ajudou só o marido, seu coração cresceu. A mulher tinha medo.</p> <p>As pessoas tinham medo de pegar a doença então se afastaram dos doentes.</p> <p>Por que a mulher não ficou cega? Por que não teve medo de ajudar o marido.</p> <p>Mas na cidade aumentaram o numero de cegos, muitos se tornaram cegos.</p> <p>RAZÃO o que é isso?</p>
--	--	--

<p>Quando tem emoção.</p> <p><u>E ai qual o conceito que eu posso escrever?</u></p> <p><u>Atitude pode provir da razão.</u> <u>No filme a razão do grupo era a mesma que impulsionava a mulher?</u></p> <p>Vamos pensar no caso da gripe suína o que vocês fariam?</p> <p>Conversa professora e intérprete</p>	<p>Eu não quero.</p> <p>Não</p> <p>Doente com a gripe?</p> <p>O governo tem que separar eles.</p>	<p>O que é certo ou errado! Vamos lá respondam o que é R-A-Z-A-O?</p> <p>O que é R-A-C-I-O-N-A-L</p> <p>Falta sentimento R-A-C-I-O-N-A-L, você tem.</p> <p>Preciso que me respondam.</p> <p>RACIONAL é emocional?</p> <p>É a falta de sentimento, RAZAO tem emoção?</p> <p>A religião esta certa.</p> <p>A gripe do rinoceronte HiN1 é perigosa. O</p>
--	---	--

<p>O governo foi racional?</p> <p>Quero que vocês percebam, não tinha nem quem limpasse os corredores.</p> <p>A mulher se dispôs a ajudar o grupo. É possível ser racional e ao mesmo tempo humano?</p> <p><u>O fato de uma pessoa ser racional, não significa que ela não tem emoção.</u></p> <p>O racionalismo não pressupõe frieza. Um exemplo é o Eduardo, ele pode saber que é difícil sem a interprete, mas emocionalmente ele pensa é melhor estar aqui do não estar.</p> <p>Ele usou a razão...</p> <p><u>Por exemplo, a Daiane diz: eu preciso fazer uma escolha, ir para a praia em dezembro ou prestar o vestibular no final do ano, qual das duas situações vai lhe beneficiar? Depende do</u></p>	<p>Sim deve vir.</p> <p>Ficar em casa.</p> <p>Não o governo não estava certo! É ele estava mais ou menos errado.</p>	<p>rinoceronte esta gripado.</p> <p>Por exemplo, se você fosse prefeito e tivesse um lugar onde todos estavam gripados, e outros lugares não tivessem com a gripe o que você faria?</p> <p>Você estaria certo em separar os doentes dos outros?</p> <p>Mas você faria o que?</p> <p>Por exemplo, ela esta com a gripe</p> <p>HiN1 perigosa, ela pode espalhar a doença, deve ficar em casa ou vir para a aula? Qual é o certo?</p> <p>Ela esta muito doente, se ficar junto das pessoas pode espalhar a doença. Outros vão a imitar e ficar doente também ela deve vir a escola?</p> <p>O governo tem o</p>
--	--	---

<p><u>objetivo que ela tem, se ela optar pela viagem isso não quer dizer que ela esta deixando de ser racional, razão não significa ausência de emoção.</u></p> <p>Agora vamos trazer para dentro do filme, o nome é ensaio obre a cegueira, treinamento. No filme podemos perceber que a palavra ensaio é ambígua da forma como ela é tratada, pode ser o ensaio sobre o futuro da humanidade, como pode ser.</p> <p>Pode ser que o autor tenha pretendido dar uma versão científica para esta idéia principal do texto, ensaio é um gênero textual dentro dos gêneros científicos existe esta ambigüidade de interpretação.</p> <p><u>Ele quis dizer que cientificamente a humanidade esta naquela situação ou representa uma situação de predição, prever que a humanidade passara por isso.</u></p> <p><u>Como começou o filme?</u></p> <p><u>Ele esta esperando o sinal abrir e</u></p> <p><u>Ai? Como esta o trânsito? Engarrafado, é uma grande cidade, o filme foi feito em São Paulo , aquele homem parece ser pobre? Não tudo indica que</u></p>		<p>coração legal?</p> <p>No local não tinha ninguém para limpar as ruas, limpar as fezes, o lixo. Por que eram proibidos de entrar para limpar tinham medo de contágio.</p> <p>A loira os ajudou, há pessoas que são legais e inteligentes. A razão pode ter inteligência e emoção.</p> <p>Você sabe que na sala de aula sem a interprete é difícil, mas pensa sou inteligente e vem assim mesmo, e absorve o conhecimento. Você é inteligente sabe disso, mas sem a interprete é difícil, metade de você é inteligente e a outra metade é sentimental.</p>
--	--	---

<p><u>ele estava indo para o trabalho, numa sociedade moderna, nos somos frutos do momento em que as pessoas estão se desumanizando... em troca do capital, e é esta a lógica do filme as pessoas se preocupam com ter e não com ser.</u></p> <p><u>La no filme também existe esta situação cada um no seu mundo ...</u></p> <p>“Filmagem esta travando.”</p>		<p>O nome do filme, por eu este nome? É treinamento, experiência.</p> <p>No filme a palavra ENSAIO pode significar outra coisa, o treinamento do globo terrestre e as pessoas do futuro.</p> <p>A escolha do tema é igual a ciência, ENSAIO esta dentro da ciência pode significar as duas coisas.</p>
---	--	--

		<p>O filme começa como? O que fala?</p> <p>Há congestionamento a cidade é grande.</p> <p>Foi filmado em São Paulo.</p> <p>Nos enquanto pessoas, estamos vivas e muitos estão aumentando. Estão desprezando as pessoas, não ajudam os outros. Se há poucas pessoas elas se preocupam uns com os outros, demonstram amor.</p>
--	--	---

## Transcrições das Aulas

### Tema: Pena de Morte - Debate

#### Aula 5

<p>Meninos eu quero a pesquisa que vocês fizeram sobre a pena de morte, quem está com a pesquisa? <u>Gente já tem mais de um mês!</u></p> <p><u>Quem esta com a pesquisa ai? Quantas pessoas? Aqui alguém? Ninguém tem a pesquisa?</u></p> <p><u>Então vamos fazer assim este grupo aqui virado para cá e este para lá vamos formar dois grupos.</u></p> <p><u>Meninos de uma olhadinha ai peguem o livro na pagina 225 do livro didático, peguem ai, por favor! 225 quem esta com o livro? Alguém deste grupo? Quem tem? Então vamos lá pagina 225, da uma olhadinha ai em <u>Procedimentos, agora com base nas pesquisas que vocês fizeram sobre a pena de morte, este grupo aqui vão se posicionar favorável ou contrario a pena de morte?</u></u></p> <p>Favorável ou contrario? Favorável, então vocês serão contrários. <u>Ou querem tirar par ou impar?</u></p> <p>Agora qual é o grupo</p>	<p>Sim eu já vi na TV a um tempo atrás.</p> <p>Não!</p> <p>Esqueci em casa no outro caderno.</p> <p>É para virar a mesa?</p> <p>Os alunos não leram o livro.</p>	<p>A pesquisa que vocês fizeram sobre P-E-N-A de morte, você pesquisou? Onde? O homem pesquisou no F-I-L-M-E cinema, você fez a pesquisa? Onde esta? Esqueceu? Não acredito!</p> <p>(professora na frente da intérprete)</p> <p>Pagina 225... Separa o grupo.</p> <p>O que a professora escreveu no quadro ficou mais ou menos.</p> <p>Aquele grupo ali é bom que morra, pesquisaram e combinaram de morrer, o outro de matar pessoas, entendeu?</p>
--	--	--

<p>contrário? É este aqui?        Não, este é favorável e vocês são contrários.</p> <p>Então o que eu pedi para pesquisar sobre a pena de morte? Os tipo de argumentos, no livro ai na página 225 diz “Nunca leve as discussões de um debate para o lado pessoal”, <u>então um grupo vai argumentar contra e o outro a favor, só não vale xingar o outro grupo por que isso não é argumentação.</u></p> <p><u>Vocês podem pegar o argumento de um grupo e transformar em um contra argumento, num argumento favorável a outro grupo também, então vamos lá o grupo contrario a pena de morte. Só que eu quero que vocês elaborem argumentos com base nas pesquisas que vocês fizeram, eu pedi para pesquisar argumentos de prova concreta, argumentos por alusão histórica e diferença histórica que é o argumento falacioso. Eu quero que vocês elaborem nesta linha, não quero argumentos só de senso comum não! O que seria argumento de senso comum? Todos têm o direito à vida, isso é argumento de senso comum.</u></p>		<p>Como devo perguntar?        Quais pesquisas contem a morte? Eles estão falando e batendo papo.</p> <p>A câmera não filmou a intérprete</p>
---	--	---

<p>Então vamos lá, o 1º grupo é contrário a pena de morte, qual argumento que vocês podem utilizar para defender a vida, para ser contra a pena de morte? Vamos lá ajude o... Porque vocês são contra a pena de morte?</p> <p>Que tipo de argumento esse grupo usou? Só Deus pode tirar a vida? <u>É um argumento de autoridade?</u> <u>É de argumento de que?</u> <u>Qual é a condição?</u> <u>Respeitar a vez do outro.</u></p> <p><u>Qual tipo de argumento é esse ai? Tente elaborar um contra argumento, são argumentos para revidar o argumento deles.</u></p> <p>( não é possível ouvir as falas dos alunos)</p> <p><u>Tente elaborar um argumento favorável a pena de morte</u></p> <p><b>ALUNA</b></p> <p>Elaborar o que? Não esta adiantando nada prender, tem é que matar!</p> <p><b>PROFESSORA</b></p> <p><u>Em outras palavras o que vocês querem dizer é isto aqui. O que mais? Na opinião de dela a pena de morte moraliza as pessoas.</u> <u>Agora vocês vão usar um</u></p>		<p>Este aqui pode morrer as pessoas...</p> <p>( prof. Na frente da intérprete)</p> <p>Pegar e morrer por quê? Leondo falou que todas as pessoas têm 2direitos.</p> <p>Só Deus pode morrer a pessoa.</p> <p>Estão batendo papo.</p> <p>Só Deus pode morrer.</p> <p>Por que é proibido pegar e prender, o acordo é morrer, P-E-N-A M-O-R-T-E. Entendeu? O grupo ali mudou a morte.</p>
--	--	--

<p><u>argumento contrario a pena de morte.</u></p> <p><u>(Professora pergunta a interprete por que o aluno surdo é contra a pena de morte) .</u></p> <p><u>Meninos enquanto ela elabora a idéia dele vocês...</u></p> <p><u>Pessoal eu quero que vocês anotem estes argumentos...</u></p> <p><u>Mas a pessoa que morrer igual lá no filme a... Não matou aqueles jovens?( áudio ruim)</u></p> <p><u>Aqueles jovens tinham família?</u></p> <p>Os pais perderam seus filhos, então assim ele também matou.</p> <p><b>ALUNO</b></p> <p><u>Posso falar a verdade é praticamente impossível defender a pena de morte.</u></p> <p><b>PROFESSORA</b></p> <p><u>Não é! É possível sim (várias pessoas falando ao mesmo tempo)</u></p> <p><u>Mas então argumenta! Por que você quer prisão perpétua? ( áudio ruim)</u></p> <p><u>Não pode mudar de grupo não.</u></p>	<p>Isso a muito tempo atrás um homem estuprou e matou uma pessoa, foi preso e por fim foi morto.</p> <p>As famílias não são a favor de matar alguém.</p>	<p>Qual o seu desabafo, fale por que você não gosta da morte?</p> <p>Mas ela quer entender o porquê você fez o compromisso com a morte das pessoas?Entendeu por que você fez o compromisso? Ela vai pensar na frase, por que você fez compromisso e não gosta que as pessoas morram. Por que você não gosta da morte das pessoas?</p> <p>O pai perdeu, morreu!</p> <p>( intraduzível, os sinais utilizados são soltos, não é possível contextualizar)</p> <p>Eles estão brigando, conversando, pode morrer o outro não pode. Ele disse que é melhor escolher uma</p>
---	--	--

<p><u>Meninos conseguiram elaborar outro argumento favorável? Estou esperando, favorável a pena de morte, a pena de morte paralisa as pessoas, a sociedade... Então paralisa, resume isso aqui...</u></p> <p><u>Vamos tentar elaborar outro argumento, pessoal cadê os argumentos de vocês? Isso aqui é um argumento de senso comum... Esse tema é objetivo ou subjetivo? Se ele é objetivo vocês não podem ficar em cima de argumentos de senso comum...</u></p> <p><b>ALUNO</b></p> <p><u>Ser contra a pena de morte eu não dou conta.</u></p> <p><b>PROFESSORA</b></p> <p><u>Você da conta de ser favorável? Quem quer elaborar argumento favorável?</u></p> <p><b>ALUNO</b></p> <p>Na Arábia Saudita quem rouba, eles só cortam a mão.</p> <p><b>PROFESSORA</b></p> <p><u>Vamos elaborar, tem que elaborar. Gente o Eduardo, está é a idéia do Eduardo, elaborado pelo Eduardo eu anotei, mas já expliquei que é argumento de senso</u></p>	<p>Eles estão brigando?</p> <p>Precisa de mais frases?</p> <p>Eu não gosto por que faz com que as pessoas fiquem tristes, depois a pessoa é presa, é espancada... Alguns matam outras pessoas.</p> <p>As pessoas ficam tristes por que no gostam que outros morram.</p>	<p>lei para continuar eternamente preso, é melhor.</p> <p>Eles estão batendo papo. Você não conseguiu elaborar a frase por que você não gosta da morte. Mas você não gosta da morte então tem que mudar de grupo.</p> <p>O outro amigo disse que se roubar corta a mão. Todos estão batendo papo. A família fica triste.</p> <p>Eles estão dialogando.</p> <p>(intraduzível, os sinais utilizados são soltos, não é possível contextualizar)</p> <p>Professora esta explicando, mas é comum é bom.</p>
---	---	--

<p>comum, raso, superficial!  <u>Agora eu estou esperando os argumentos de vocês...</u></p> <p>Ana Clara! Vamos lá...</p> <p><b>ALUNA</b></p> <p><u>Eu penso que é necessário punir e ensinar o correto, do que adianta matar e acabou... É melhor punir e ficar o resto da vida preso pagando pelo que fez do que matar, pelo menos ele pode cair no arrependimento e ver que aquilo foi errado e pronto. Mas se ele morrer acabou!</u></p> <p><b>PROFESSORA</b></p> <p>Meninos podem usar os argumentos deles e elaborar um argumento contrário.</p> <p>A prisão perpétua pode dar ao condenado a oportunidade de arrependimento... <u>Mas ele defende a prisão perpétua. Ana Clara elabore seu argumento, meninos vocês estão perdendo o alvo, ai não tem argumentação, pode falar estou esperando, qual é o argumento de vocês? Usem a pesquisa que fizeram.</u></p> <p>(não é possível ouvir os argumentos dos alunos</p>	<p>Por que pode morrer? Por exemplo, um homem estupra uma adolescente... (imagem cortou)</p> <p>Então o homem matou, bateu em alguém e depois fugiu.</p>	<p>A professora disse que você não conseguiu elaborar a frase, ela falou que você, por exemplo: o homem pegou alguém e fez sexo, você acha que pode morrer o homem? Acha que pode?</p> <p>Mas você precisa elaborar a frase por que o homem pode morrer, porque ele precisa viver, estou pensando em mudar você para o grupo de lá. A frase diz que você gosta da morte. Por que o homem pode morrer? Sim por que pode morrer?</p> <p>Eles dizem que na prisão eterna a pessoa pode se arrepender.</p> <p>A outra pessoa diz que a prisão...</p> <p>(intraduzível, os sinais utilizados são soltos, não é possível contextualizar)</p> <p>Por que precisamos da morte? Ela esta contando do lado de lá, sobre a prisão perpétua.</p> <p>O filme H-A-L-L-O de bruxa já viu? Não? H-A-L-L-O- Y .</p> <p>A prisão perpétua do grupo</p>
--	--	--

<p>áudio ruim)</p> <p>Alguém aqui já assistiu ao filme Halloween? <u>Alguém aqui assistiu? Não? A prisão perpétua pode não ser o suficiente para regenerar.</u></p> <p><u>Meninos o que mais? Tem uns que estão brincando, deixa eu explicar uma coisa quando vocês usam estes tipos de argumento, como, eu sou contra por que acho isso injusto, isso é um conceito genérico, vago precisa exemplificar, criar um tipo de argumento concreto.</u></p> <p><u>Ana Clara esse argumento seu é um bom argumento mas você precisa de informação para elaborar ele repete por favor.</u></p> <p>( não da pra ouvir a fala da aluna)</p> <p>De acordo com pesquisas algumas pessoas já pagaram por crimes que não cometeram...</p> <p>(muitas pessoas falando ao mesmo tempo)</p> <p>O Eduardo já mudou de lado.</p> <p><u>Eu acho que vocês deveriam... Acho que vocês ainda não amadureceram para fazer um debate por que uma não esta respeitando a opinião</u></p>	<p>O homem que faz maldade faz sexo com alguém (professora na frente)</p> <p>A pessoa que no passado morreu e depois foi preso...</p>	<p>de lá.</p> <p>(não filmou a intérprete)</p> <p>Para mudar a confissão, por que se libertar a pessoa ela vai fazer igual de novo. vai fazer de novo.</p> <p>Mas o grupo de lá acha que o homem tarado precisa morrer, entendeu a frase? Mas por que?</p> <p>Mas aqui você não gostava da morte do homem, mas de lá a frase diz que o homem pode morrer por quê? Mas pode morrer? Sentimento?</p> <p>( a interprete esta fazendo sinais soltos impossível de contextualizar)</p> <p>Mas já morreu muitas pessoas. (a interprete esta fazendo sinais soltos impossível de contextualizar)</p> <p>Por isso precisa morrer.</p> <p>Você já mudou para o grupo de lá. Você tem que copiar do quadro.</p> <p>A prisão perpetua mudou para o homem que faz maldade.</p> <p>Estão conversando.</p>
--	---	--

<p><u>do outro.</u></p> <p><u>Vocês anotaram ai?</u></p> <p><u>Este aqui esta quase igual</u> <u>este, só não esta...</u></p> <p><u>Mais algum argumento?</u> <u>Então vamos elaborar este</u> <u>argumento, vocês são folha</u> <u>de bananeira gente.</u></p>	<p>Ahh! Estão brigando.</p>	
---	-----------------------------	--

## **Transcrições das Notas de campo**

### **Tema: Texto e discurso - Texto visual e texto verbal**

**Aluno: Júlio**

No dia 21 de outubro de 2009, observei duas aulas com duração de 0:50 minutos cada, para as quais fiz os seguintes registros:

A professora pediu aos alunos para lerem o texto: telegrama ao ministro. Durante a leitura, a intérprete solicitou aos alunos para lerem mais devagar porque ela não estava conseguindo realizar a interpretação.

Após a leitura do texto, a professora motivou a discussão do texto e em seguida, corrigiu as atividades no quadro. A intérprete leu uma das respostas do aluno surdo para a apreciação da professora. A professora disse que estava incompleta, visto que o aluno surdo disse que o texto telegrama ao ministro não estava bom. Então, a professora disse que era isso mesmo, mas no entanto que ele deveria acrescentar que a mensagem deveria ser direta e ostensiva, pois o presidente queria demitir um ministro e pediu que redigissem um telegrama a ele. Então, os acessores não foram claros com a mensagem. A partir disso, o presidente mesmo enviou o telegrama.

A intérprete relatou-me que o aluno surdo estava preocupado e tenso, não porque não entendia a aula, mas porque não havia realizado a tarefa da próxima aula. Por isso, conversava com ela o tempo todo.

O aluno surdo é muito interessado nas atividades da aula. Entretanto, não percebi o mesmo interesse pelos alunos ditos “normais”.

Como a professora faltou a última aula, ela utilizou muito tempo para corrigir as tarefas. Desse modo, ela corrigia as tarefas no quadro e a intérprete auxiliava o aluno surdo na correção.

A professora pareceu possuir domínio de conteúdo, de disciplina, tem um jeito especial de interagir com os alunos (recém-formada/contrato especial). No entanto, em relação ao aluno surdo, não sabe como lidar com ele; muito pouco se volta para ele, ficando na responsabilidade da intérprete.

Durante a correção, percebi que o aluno surdo teve vários erros na execução das atividades, pois ele apagou suas respostas por várias vezes.

**Transcrições das Notas de campo**  
**TEMA: FORMAÇÃO DE PALAVRAS POR**  
**DERIVAÇÃO**

Aluno: Júlio

No dia 23 de outubro de 2009, observei uma aula com duração de :050 minutos, para a qual fiz os seguintes registros:

A professora iniciou a aula dizendo que naquele dia os alunos iriam aprender o conteúdo Formação de Palavras por Derivação, mas que eles não viessem a se confundirem, ela iria trabalhar somente a derivação prefixal, sufixal e prefixal e sufixal simultaneamente.

Percebi que, embora a professora seja boa para explicar o conteúdo, ela não leva em consideração o aluno surdo, ficando pois, a cargo da intérprete, todo o trabalho de interpretação e explicação.

Sua aula é expositiva, tradicional e ela não utiliza materiais diferenciados para ensinar o aluno surdo. Acredito que seja pela falta de experiência e forma, pois conforme já mencionamos, a referida professora é recém-formada. Além disso, observamos ainda que a professora nunca interpela o aluno surdo para verificar seu entendimento. Ela se comporta como se não houvesse aluno surdo na sala de aula.

A correção das atividades foi feita no quadro.