

ENSINO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Verônica de Oliveira Louro Rodrigues (UFF/ CNPq)
Mestrado/UFF

Orientador: Dr. Xoán Lagares
Co-orientador: Angela Baalbaki

Introdução e Justificativa

Esse texto retrata o desenvolvimento de uma investigação de mestrado em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa 3 (História, Política e Contato Linguístico), realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisadora conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual, a partir de outubro, concedeu uma bolsa de fomento essencial para a realização da pesquisa. A pesquisa atual foi apresentada no VII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras (VII SAPPIL) tratou de trazer uma reformulação do tema mostrado no SAPPIL de 2015.

Desde 2010, ingressei no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio de concurso público, para ser professora de português e literatura da Educação Básica. Deparo-me com o enorme desafio de ensinar uma língua com a qual muitos dos meus alunos não se identificam. O motivo principal se deve ao fato de serem surdos e, portanto, sua língua natural (QUADROS, 1997), sua L1, é Libras, ficando o português com o lugar de L2, na sua modalidade escrita. No meu exercício de profissão, dedico-me a ensiná-los a ler e escrever e gostaria de entender como esses estudantes se identificam com as línguas em questão no contexto das práticas escolares. Por meio de entrevistas, que abordem essa temática, é possível fazer uma análise linguístico-discursiva de como eles vivenciam e entendem essas línguas, a fim de estabelecer uma comparação com as leis e documentos reguladores do ensino bilíngue para surdos tanto no INES como no âmbito federal.

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

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

Concluída essa parte, apresenta-se a pergunta de pesquisa com delimitação e reformulação do tema; os objetivos; os pressupostos teóricos; a metodologia que organiza a investigação, com a escolha do corpus e as etapas a seguir e uma breve análise das entrevistas.

Pergunta de pesquisa e objetivos

No começo da pesquisa, este estudo visava a analisar de que forma o INES, reconhecido e legitimado como centro de referência nacional na área da surdez, se inseria e interferia na aplicação das políticas linguísticas voltadas para a educação básica de surdos no Brasil, a partir dos dizeres dos estudantes do EM do INES sobre as práticas escolares que reforçam ou contestam essas políticas.

No entanto, depois de aplicadas as entrevistas-piloto, uma temática me chamou a atenção: a identificação dos alunos com a Libras e a (des)identificação com o Português, por isso reformulei o tema para, observando a legislação nacional sobre a educação básica para surdos e a partir dos dizeres dos estudantes do EM do INES, como se dá a relação entre a Língua Portuguesa, língua majoritária, e Libras, língua minoritária.

Cabe destacar que o INES segue teoricamente os preceitos defendidos por Skliar (1997 e 2004) sobre a educação bilíngue de surdos: o letramento visual do aluno ocorre por meio da língua de sinais como L1 e língua de instrução. A língua portuguesa, por sua vez, é a L2 que será aprendida para leitura e escrita para exercício de sua identidade ao lado da Libras.

A fim de responder à pergunta da pesquisa, estabeleci o seguinte objetivo geral: analisar o funcionamento do discurso sobre a identificação com as línguas nas práticas escolares, relacionando os ditos nos documentos que instituem políticas linguísticas no ensino básico e os dizeres dos alunos surdos sobre essas políticas em voga. A partir disso, pude delimitar meus objetivos específicos:

1. Coletar documentos oficiais e atuais que tratam das políticas linguísticas direcionadas para a educação básica de surdos, no que diz respeito às línguas, no âmbito federal e no INES, tais como a lei nº 10436/02 (chamada “Lei de Libras”), o Decreto nº 5626/05 que a regulamenta, PDI-INES e o Projeto Político-Pedagógico do INES (PPP-INES).

-
2. Recortar e analisar o que se diz nesses documentos sobre a educação básica, principalmente, no que tange à relação dos surdos com as línguas nas práticas escolares.
 3. Aprofundar o conhecimento sobre as políticas linguísticas, glotopolítica e o funcionamento do discurso sob o ponto de vista de diversos autores e pesquisadores da área.
 4. Compreender, por meio das análises de entrevistas, como os alunos do EM do INES formulam o seu discurso sobre as línguas em contraposição às políticas executadas na escola como modo de implementação das políticas linguísticas.
 5. Entrecruzar as análises discursivas dos documentos, a partir dos ditos pelos alunos sobre sua identificação com as línguas e as políticas linguísticas em voga no país e no INES.

Pressupostos teóricos

As políticas linguísticas se constituíram como uma disciplina, a partir da segunda metade do século XX. Consolidou-se nos finais de 50 e na década de 60. No campo de planejamento linguístico Calvet (2007), embasado em Haugen (1966), trouxe grandes contribuições ao tratar de contato entre comunidades linguísticas diferentes. As intervenções, surgidas por meio dessa interação, podem ser “in vivo”, resultado das práticas sociais, e “in vitro”, do poder do Estado e dos pesquisadores, sem levar em conta os anseios e necessidades das comunidades em questão, e constituem as bases para o planejamento linguístico.

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

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, Língua Brasileira de Sinais – Libras (...)

A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, Lei 10436/02, art. 1º)

A Libras é um meio legal de comunicação e expressão próprio das comunidades de pessoas surdas do Brasil e que não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Essa lei tem muito a contribuir para o papel da língua portuguesa no ensino para os surdos, já que não se torna mais necessário ensinar ao surdo a oralização na escola, para que aconteça a

comunicação com os ouvintes, portanto as modalidades a serem privilegiadas devem ser a leitura e a escrita do português. Observa-se também que se reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão, mas não em detrimento da Língua Portuguesa, ou seja, elas devem coexistir em modalidades diferentes. A língua majoritária não pode ser substituída nem equiparada à língua minoritária, portanto constata-se que a primeira detém um poder que a segunda não possui, de modo que a Libras fica desvalorizada em relação ao Português.

No que diz respeito ao *planejamento de corpus*, Calvet (2007, p. 29) dizia que “se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, padronização, terminologias etc.)”, ou seja, trata-se de conferir a especialistas a tarefa de codificar essa língua e operacionalizar sua escolha que passa a ser usada em diferentes níveis pelo estado: no ensino, na comunicação etc.

Nesse caso, são muitas as pesquisas desenvolvidas no país para que a Libras alcance as funções sociais necessárias para a sua oficialização como, por exemplo, o desenvolvimento de sistemas de escrita como o Sign Writing (STUMPF, 2005) e Elis (BARROS, 2008), além da criação do Manuário Acadêmico (MANDELBLATT e FAVORITO, 2014) e de outros glossários e materiais bilíngues para o ensino de Ciências (FERRAZ, 2014), Química (SALDANHA, 2011), Física, Geografia etc. Entre outras iniciativas, disponibilizou-se um jornal com conteúdo em Libras pela TV Brasil, o Jornal Visual e também nasceu a TV INES, desde 2013, que disponibiliza conteúdo audiovisual acessível ao público surdo pela internet. Sua programação prioriza a Libras, ainda assim, todo o conteúdo é bilíngue, com legendas e locução em português, a fim de que possa integrar surdos e ouvintes.

Além das contribuições de Calvet (2007), destacamos a noção de *Gloto política* de muita importância para essa pesquisa, pois engloba todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político como o status sobre as línguas majoritárias e minoritárias, a repressão sobre determinados usos de uma língua e o discurso (GUESPIN e MARCELLESI, 1986). A *Gloto política* analisa desde as políticas linguísticas concertadas às repercussões conscientes ou inconscientes, ativas ou passivas dessas políticas, abarcando os atos em ambientes familiares e informais, mas também em intervenções mais visíveis como a preferência por ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa para o surdo.

Além disso, buscamos refletir sobre a situação dos surdos no Brasil. Seriam eles uma minoria linguística? Segundo Krefeld (2009, p. 468), a princípio, o conceito de minorias parece estar baseado numa relação basicamente quantitativa: um grupo de língua minoritária com uma valorização menor se comparado à representatividade da língua majoritária, contudo essa visão é falha quando pensamos no contexto da humanidade. Lagares (2011) destaca que

as minorias existem não por dados quantitativos, mas sim por fatores qualitativos, surgidos pela convivência de seus falantes entre si e com outras comunidades linguísticas:

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

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

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

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

Além disso, é importante analisar a noção de Muniz e Sodré (apud ORLANDI 2014) que entende minoria como uma possibilidade de identificação – os surdos usuários de Libras concentram suas diferenças por uma causa em comum, a valorização da língua de sinais como identidade do surdo e pela educação bilíngue de qualidade –; relação de poder, transformação, mudança – uma vez unidos por um interesse coletivo, os surdos vão disputar as relações de poder com os já-ditos de que a língua de sinais é um língua menor, de que os surdos precisam aprender português como os ouvintes, oralizar é o melhor caminho para uma sociedade onde a maioria é ouvinte. Ao combater esses dizeres circundantes, é possível sonhar com a transformação de uma luta sem-sentido para um sentido outro, em que a Libras seja não só reconhecida como língua do surdo, mas que tenha assegurada por lei e na prática o seu ensino nas escolas com surdos.

Depois de pensado o conceito de minorias linguísticas para os surdos brasileiros, invocamos a discussão sobre seus direitos linguísticos. Segundo Loubier (2002), o termo

política linguística não é sinônimo de legislação linguística. Pode ser um conjunto de medidas administrativas (leis, regulamentos e decretos), além de expressar o uso das línguas em um território, de modo que, sendo uma e/ou outra, cumpram-se os direitos e obrigações linguísticas.

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

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

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

Metodologia

No que diz respeito a esta investigação, a abordagem metodológica que a orienta é a pesquisa qualitativa por considerar os sujeitos envolvidos, onde ouvir/ver/experienciar/dialogar e analisar as “vozes” se torna mais relevante do que quantificar dados coletados. Ao levar isso em consideração, cabe observar se o corpus de

análise se faz pelo cruzamento dos dizeres dos alunos surdos com as políticas linguísticas, defendidas em documentos oficiais. Desse modo, a pesquisa qualitativa é um processo constante de produção de conhecimento e favorece o pesquisador, pois lhe permite ir além da mera descrição, possibilita-lhe uma variedade de técnicas para a coleta de dados, além de deixá-lo à vontade para fazer e refazer seus planos de trabalho, conforme a pesquisa avança e amadurece, enriquecendo, assim, a produção epistemológica.

Para a realização da investigação, toma-se como ponto de referência o seguinte material: arquivo de documentos legais e institucionais como a lei nº 10436/02, o decreto nº 5626/05 que a regulamenta, o PDI-INES, o Regimento Interno (RI-INES) e o Projeto Político-Pedagógico do INES (PPP-INES); e corpus experimental, por meio de entrevistas, em que os textos serão sinalizados em Libras pelos alunos adultos do Ensino Médio (EM) do INES, já que por meio dos discursos dos alunos sobre o ambiente escolar, podem ser fortalecidos e refutados discursos e valores partilhados na instituição e fora dela. No caso do presente trabalho, trazemos algumas das entrevistas recolhidas.

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

Em relação à pesquisa, as entrevistas individuais serão feitas com alunos surdos do EM do INES, usuários de Libras. Pensando no supracitado por Payer (2005), é por meio do discurso em Libras (a L1 desses surdos) que as memórias discursivas, historicamente produzidas, podem ser suscitadas e poderiam aparecer em textos escritos em língua portuguesa, produzidos por eles, porém muitos deles não se sentem confortáveis em expressar-se em sua L2, ademais a memória discursiva seria outra. Por fim, constitui-se também um arquivo de memória institucional¹ que pode ser investigado e revisitado por outros pesquisadores.

¹ Segundo Orlandi (2012, p. 172), o arquivo é memória institucionalizada, em que se estabilizam os sentidos, por um efeito da relação de forças. “O arquivo repousa mais sobre que se *deve* ser dito”. [...] “Enquanto arquivo a memória tem a forma da instituição. O dizer nessa relação é relativamente curto, datado. Reduz-se ao contexto, à situação da época, ao pragmático”.

Dentre os tipos de entrevista, optou-se pela *entrevista semiestruturada*, por autorizar o uso de um roteiro norteador ao qual questões podem ser acrescidas (MANZINI, 2012). É elaborado um roteiro de entrevista composto a partir de blocos temáticos, em que se formalizam os objetivos, o problema e as hipóteses que nos levam à elaboração de perguntas básicas (DAHER, 1998, p. 3). Os roteiros funcionam como auxiliares e facilitadores do processo interativo, e neles é priorizado o uso de uma linguagem direta, familiar e simples aos sujeitos de pesquisa. Posteriormente, são realizadas entrevistas-piloto, pois podem proporcionar adequação do roteiro ao propósito da pesquisa.

O registro das entrevistas é realizado por meio de videogravação já nas entrevistas-piloto, que permitirão averiguar se as perguntas estavam adequadas aos objetivos da pesquisa, e diários de campo servem para anotar elementos de destaque nos discursos dos participantes.

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

- A) Ser surdo e adulto;
- B) Ser aluno do EM no CAp/INES²;
- C) Estar no CAp/INES há, pelo menos, um ano;

Dentro desse perfil básico, haverá dois grupos:

- D) Ter estudado no CAp/INES desde o 6º ano do Ensino Fundamental (EF).
- E) Ter estudado com ouvintes, antes de se matricular no CAp/INES.

Justifica-se a escolha de participantes adultos, alunos do EM, porque já têm uma experiência longa no âmbito escolar. No caso dos grupos, tanto os alunos que estudaram no CAp/INES desde o 6º ano do EF quanto aqueles que estudaram com ouvintes podem comparar a vivência do CAp/INES com outras escolas cursadas, levando em consideração, também, a alteridade com os ouvintes e com os próprios surdos, no que diz respeito às práticas, língua, cultura, convivência e ensino.

² O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica do instituto, oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos da educação básica: educação infantil e ensinos fundamental e médio. O CAp/INES possui também o Centro Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) e o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-Vestibular. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262>. Acesso em: 03 jun. 2014.

Com os perfis selecionados, pretende-se entrevistar, no máximo, 6 alunos no primeiro semestre de 2016. A justificativa para esse número deve-se ao fato de que não se pode fazer uma análise discursiva se não for por uma materialidade significativa, ou seja, é necessário analisar a superfície linguística passando para o objeto discursivo. Isso implica em fazer as entrevistas, transcrevê-las e analisá-las.

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

Levando tudo isso em consideração, lançar mão de muitos informantes poderia inviabilizar a análise minuciosa dos discursos e a formulação do seu funcionamento. Ademais, seria importante considerar a tradução dos discursos dos alunos de Libras para língua portuguesa oral, por meio do TILS/LP, a fim de que os professores-pesquisadores possam vivenciar os seus discursos. De um modo ou de outro, são etapas necessárias da pesquisa, porém muito trabalhosas que poderiam ficar prejudicadas se houvesse muitos informantes. O objetivo disso é possibilitar o contato mais adequado com todo o material, uma melhor conservação do documento e construir um arquivo de memória dos dizeres dos participantes.

Acabado processo de entrevista, o vídeo é observado e analisado pela pesquisadora e pelo TILS/LP. Considerando os objetivos de pesquisa, selecionam-se trechos que respondem às perguntas de pesquisa ou que ainda suscitam outras. Depois disso, é feita a tradução dos mesmos de Libras para a língua portuguesa escrita nos moldes da investigação feita por Lacerda (1996, p. 66):

Na transcrição de dados procurou-se indicar a ocorrência de sinais padronizados, gestos não padronizados (interpretados segundo a situação contextual), pantomimas, fala, vocalizações e outros recursos utilizados para a interlocução. A transcrição do material videogravado foi realizada com o auxílio de um intérprete da língua brasileira de sinais. As vocalizações e fala foram transcritas em *itálico*; os sinais padronizados entre barras em letra maiúscula; gestos e pantomimas foram descritos e aparecem entre parênteses. Em algumas situações foram utilizados recursos escritos que aparecem em **negrito**.

Acrescenta-se a essa transcrição de dados a escolha metodológica de Pereira e Nakasato (2001, p. 357-8): “colocar entre parênteses as descrições de movimentos de mãos, do corpo, da expressão facial, bem como outros aspectos considerados relevantes para a análise do relato”. Segundo Pereira e Nakasato (2001, p. 355), justifica-se isso, porque “Baker e Padden, em 1978, apontaram a importância de se considerar não só as mãos, mas as

expressões faciais, os movimentos da cabeça e do corpo como portadores de informação linguística na Língua de Sinais Americana”. Por intermédio da língua, torna-se necessária a observação da corporeidade (VIANNA, 2014) de Libras, porém, a fim de ficar visível aos ouvintes não tão conhecedores de Libras ou de surdos, lança-se mão da tradução de Libras para Língua Portuguesa.

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

A gravação em vídeo contará com a tradução de Libras para a Língua Portuguesa Oral que será produzida pelo TILS/LP. É preciso esclarecer que a atuação do intérprete e a do tradutor são diferentes. Interpretar consiste na tarefa de verter de uma língua para outra nas relações interpessoais, atuando no breve tempo entre o ato de enunciar e o ato de tornar acessível ao outro aquilo que fora enunciado. Traduzir relaciona-se à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Ou seja, o intérprete trabalha nas relações face a face e toma decisões rápidas, sem ter tempo para consultas ou reflexões densas, enquanto o tradutor dispõe de tempo para refletir sobre os termos utilizados e os sentidos desejados (PAGURA, 2003).

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

Breve análise das entrevistas: para começo de conversa

Neste capítulo, será apresentado uma breve análise das entrevistas, ocorridas em fevereiro e julho de 2016. Foram escolhidos dois alunos do Cap/INES, de acordo com o perfil básico definido na metodologia.

A particularidade dispensada ao *corpus* em AD, permite-nos desenvolver uma relação constante entre teoria e análise. Cada *corpus* terá um tratamento diferente a depender da sua especificidade. Encontraram-se algumas regularidades nos discursos dos alunos em relação a dois blocos de destaque: 1. Língua Portuguesa (língua oral e escrita), ouvintes e

escola inclusiva; 2. Libras, surdos e INES. Durante análise dos blocos, serão relacionados artigos e parágrafos dos documentos legais, enumerados na investigação. Os informantes serão nomeados por A1, A2.

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

A2: *Eu sofria... na minha opinião é muito ruim, não é muito ruim. A inclusão é até boa, os ouvintes te ajudam no português, a gente consegue escrever muito rápido, a troca é muito boa. Os surdos não entendem português, na hora de escrever errado, os ouvintes vão te dar essa ajuda, aí a gente consegue desenvolver bem, é muito importante essa troca, mas problema maior é que não tem intérprete na inclusão, o professor fala espera um pouquinho e vai falando, falando, falando e, por último momento, vai explicar. É uma relação muito distante, muito fria. Assim, vou te ajudar, vou te ajudar, mas você tem que me ensinar língua de sinais, você tem interesse, então fico feliz em trocar com você, aí depois vi que eu estava me sentindo muito mal, que a inclusão não era boa, resolvi sair. [...] Eu vou pro INES, voltar para o INES, eu já me acostumei [...] vou valorizar a língua de sinais, vou conseguir me comunicar através da língua de sinais, em português, eu também tenho dificuldade. Na inclusão era mais pesado, mas eu consigo entender aqui [...]*

Em relação à inclusão o informante se posiciona de dois modos a princípio: a inclusão é boa, porque há troca de conhecimento com os ouvintes a qual auxilia bem no desenvolvimento da língua portuguesa; e a inclusão é muito ruim, pois ele sofria, sentia-se muito mal, não havia intérpretes, a relação com o professor era distante e fria. Com isso, destaca-se uma outra oposição entre escola inclusiva e o INES. O INES é relatado como uma solução para a comunicação, o lugar onde se valoriza a língua de sinais, onde se entende o conteúdo, embora o ensino na inclusão seja mais pesado. Cabe comentar que há um pré-construído entre os alunos do INES de que o ensino é muito fácil, leve, ao mesmo tempo é o lugar onde esse aluno aprende a matéria, uma vez que, no caso relatado, não havia entendimento entre aluno e professor e, por consequência, sem ensino e aprendizagem. Esse discurso é reforçado com o outro informante.

A1: *Tudo ruim. Era tudo falado o tempo todo. Nas provas, os ouvintes tinham uma certa ajuda na prova. Eles colavam e eu ficava lá. Eles só falavam. Era só falado. Os ouvintes ficavam de sacanagem, falavam mal de mim. O que você falou para mim? Aí o professor me pegava pelo braço, me mandava virar. A comunicação era muito ruim. Ele não*

via que eles falavam mal de mim. Me puxavam de qualquer jeito. O chefe³ também falava que eu não podia brigar. A comunicação era horrível, daí eu desisti. Minha mãe conversou com o diretor, chamou a gente para conversar e falou que era melhor me tirar da escola e ir para outra escola, aí resolveu me colocar aqui no INES, porque eu era surdo, porque não teria alguns problemas e eu conseguiria estudar, conseguiria aprender um pouco de língua de sinais, porque com os ouvintes... Mas, hoje em dia, eu amo o INES, acho bem melhor. A inclusão não funcionaria comigo, eu tenho pavor. A inclusão é uma confusão [...]

No caso desse informante, a inclusão foi muito ruim, porque, como era tudo falado, ele não se entendia com os professores, alunos, inspetores e chefes (coordenadores). Constatou-se claramente na sua fala a exclusão do conteúdo, do convívio escolar, do tratamento respeitoso, até que a mãe, depois de conversar com o diretor, resolveu colocar seu filho no INES. Constrói-se, desse modo, a imagem de que o INES é o antagonista da inclusão, significando todo o contrário, a inclusão de aprendizagem do conteúdo, do convívio escolar e do tratamento respeitoso. O aluno conclui dizendo que sente pavor da inclusão, porque resgata de sua história o fracasso escolar, emocional e interpessoal.

Cabe mencionar que os ouvintes adquirem uma carga negativa forte por esse discurso. Eram os que o tratavam mal, demonstrando muito desrespeito. Para o informante A2, os ouvintes eram aqueles que ajudam com a língua portuguesa e, portanto, apresentava-se uma troca proveitosa.

A título de comparação, observemos o trecho do decreto 5626/2005 a seguir:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Art. 14º)

[...] Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: (1º parágrafo)

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

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos

³ Acredita-se que chefe aqui seria melhor traduzido por coordenador ou inspetor.

surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:
(art. 15)

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

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

O surdo parece se significar na tensão entre Libras e Língua Portuguesa em oposição política entre as duas línguas. Há um antagonismo manifesto à língua portuguesa e a tudo o que ela representa: Ouvinte, língua oral. Desse modo, o Português parece marcar a não possibilidade de inscrição do sujeito surdo nessa materialidade simbólica, a não ser na modalidade escrita. Destaca-se um cenário problemático, se concebemos que a modalidade escrita é, por sua vez, uma representação da língua oral, a qual o surdo não tem acesso.

A corporeidade da Libras, marcada pelas expressões faciais, significa essa tensão entre línguas. O aluno utiliza expressões faciais negativas quando se refere ao português, ao professor dessa disciplina. Suas expressões faciais significam por meio de seu corpo, que é a base material significativa, um distanciamento da Língua Portuguesa.

A Libras, por sua vez, já marca a possibilidade de inscrição desse sujeito na língua, enquanto membro do mundo que o cerca. A língua da identidade, da possibilidade de comunicação com os demais, de criação de vínculos, de acesso ao conhecimento, institucionalizada na figura do INES.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 196 folhas. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC). Florianópolis e 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91819/249018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 ago. 2015.

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

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

DAHER, M. D. C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The Specialist**, v. 19, no especial, 1998, São Paulo: Educ, p. 287-303.

FERRAZ, T. A. de S. **Alternativas no ensino de microbiologia para a inclusão de alunos surdos**. 2014. 71 folhas. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro e 2014. Documento eletrônico.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 83, 1986, p. 5-34.

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

LACERDA, C. B. F. de. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação. UNICAMP. 1996.

LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, M. C. O DIREITO DE APRENDER NA ESCOLA DE SURDOS. IN: THOMA, A.S.; LOPES, M. C. (ORG.) **A INVENÇÃO DA SURDEZ II: ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. SANTA CATARINA: EDUNISC, 2006, P. 27-46

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

MANDELBLATT, Janete; FAVORITO, Wilma. **Manuário Acadêmico: Dicionário Terminológico do Curso de Pedagogia Bilíngue**. Artigo acadêmico. Anais do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, 2014. Disponível

em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhcnF1aXZvc2RhcHJvZnxneDo1OTJkNDQwNzgxMTE2Yzli>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

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

MARINHO, M. L. **LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. UNB, 2014.

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

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

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

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **Delta**, v.19, n.spe, p. 209-236, 2003.

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

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

PEREIRA, M.C.C.; NAKASATO, R.Q. (2002). Construção de narrativas em língua de sinais brasileira. In: **XV Encontro da ANPOLL**, 2000, Niterói, RJ. Síntese 2 (CD).

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

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

SALDANHA, J. C. **O Ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais**. 2011. 160 páginas. Dissertação de mestrado - Universidade do Grande Rio (UNIGRARIO). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=99>. Acesso em 19 ago. 2015.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (org.) **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997/2004.

STUMPF, M. R. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sign Writing: Línguas de Sinais no papel e no computador. 2005. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?...1>>. Acesso em 10 set. 2015.

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