

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

PATRÍCIA DE CAMPOS LOPES

“O SUJEITO SURDO ENTRE LÍNGUAS”

**Pouso Alegre, MG,
2014**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

PATRÍCIA DE CAMPOS LOPES

“O SUJEITO SURDO ENTRE LÍNGUAS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem para obtenção de Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Profª Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros.

**Pouso Alegre, MG,
2014**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

LOPES, Patrícia de Campos.


O sujeito surdo entre línguas / Patrícia de Campos
Lopes – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2014.


Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do
Sapucaí, UNIVÁS, Mestrado em Ciências da Linguagem,
2014.


1. Sujeito. 2. Surdez. 3. Língua. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **“O SUJEITO SURDO ENTRE DUAS LINGUAS”** foi defendida, em 6 de junho de 2014, por Patrícia de Campos Lopes, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o nº 18000127, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof.ª. Dr.ª. Renata Chrystina Bianchi de Barros
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof.ª. Dr.ª. Greciely Cristina da Costa
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora


Prof.ª. Dr.ª. Jâima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Para meu esposo André,
meu filho Lucas,
minha mãe,
meu pai,
e aos meus amigos surdos.

AGRADECIMENTOS

Confesso que quando esse trabalho ficou pronto, vi o meu sonho realizado.

À Deus que me proporcionou vida, saúde e capacidade para desenvolver esse trabalho.

Ao meu esposo André e ao meu filho Lucas pelo apoio, incentivo, companheirismo, compreensão, paciência e amor.

Aos meus, pais pela confiança, pelo apoio, pelo amor.

Aos meus sogros, pelo apoio e confiança.

À Tatiane Freitas Souza (Tati), minha primeira amiga que fiz no mestrado e que sempre me incentivou a trabalhar com o tema da surdez.

À Lídia, Elis, Atílio, Stella, à Profª. Telma e à Profª. Joelma.

À Profª. Greciely Cristina da Costa e à Profª. Débora Massmann, que contribuíram com a construção desse texto em leitura atenta e orientações durante o exame de qualificação desse trabalho.

À Profª. Jáima Pinheiro de Oliveira e à Profª. Greciely Cristina da Costa, que tão gentilmente aceitaram o nosso convite para fazer parte da banca de defesa e contribuíram ricamente para a construção do texto final da dissertação, que apresentamos aqui.

À Profª. Eni Orlandi, pelo acolhimento e apoio, e por ter me dado a honra de trabalhar com a minha orientadora.

À Profª. Renata, minha orientadora, que me conduziu a caminhos que consegui trilhar para que pudesse me encontrar nos estudos sobre a surdez. Quero te agradecer por ter me aceitado como sua primeira orientanda de Mestrado. Obrigada por sempre me colocar para cima e nunca deixar a “peteca cair”. Obrigada pela sua autoestima. Obrigada por me conduzir a resposta sobre o que me inquietava, e muito obrigada por me ajudar a compreender a Análise do Discurso.

Aos alunos surdos que acompanho, F. e B., que têm me ensinado cada dia mais sobre a cultura surda.

Meu muito obrigado a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que esse trabalho se constituísse.

Uma educação para surdos deve, antes de tudo,
pautar-se por ser uma educação para o indivíduo.

Eulália Fernandes

LOPES, Patrícia de Campos. **O sujeito surdo entre línguas**. 2014. 80 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

RESUMO

Objetivamos com essa pesquisa compreender como o sujeito surdo se situa entre línguas. Essa pesquisa foi elaborada e executada segundo os conceitos e métodos de pesquisa na linha língua e ensino, ocupando-se de compreender, histórica, política e ideologicamente o sujeito da cultura surda. Para tanto, percorremos pela história dos sujeitos surdos no Brasil e no Mundo, pela construção dos estudos surdos e o ensino da Língua de Sinais. Abordamos algumas características da Língua Brasileira e da Língua Brasileira de Sinais e colocamo-nos a pensar sobre como os sujeitos surdos fazem uso dessas duas línguas. A partir da reflexão sobre o uso dessas línguas, tratamos do estudo sobre o bilinguismo na surdez pensando na possibilidade do sujeito surdo ser bilíngue, e colocamo-nos a pensar sobre o papel do intérprete/tradutor. A partir disso, apresentamos algumas definições de tradução e interpretação. O *corpus* desta pesquisa valeu-se do relato da história de um sujeito surdo que vivencia atualmente a experiência do ensino superior em uma faculdade do Sul de Minas Gerais, sobre o qual fizemos gestos de interpretação a fim de compreendermos a relação de um sujeito com a Língua Brasileira e a Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Sujeito; Surdez; Língua.

LOPES, Patricia de Campos. The deaf child between languages. 2014. 80 p. Dissertation (Masters) Graduate Program in Language Sciences, University of Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

ABSTRACT

This study aims to understand how the deaf child is between languages. This research was designed and implemented in accordance with the concepts and research methods in language and education line, taking care to understand, historically, politically and ideologically the subject of deaf culture. To do so, we go through the history of deaf people in Brazil and the world, the construction of deaf studies and the teaching of sign language. We discuss some features of the Brazilian Sign Language and Brazilian Sign Language and put ourselves thinking about how deaf people make use of these two languages. From the reflection on the use of these languages, we treat the study of bilingualism in deaf thinking about the possibility of the deaf child is bilingual, and put ourselves to think about the role of the interpreter / translator. From this, we present some definitions of translation and interpretation. The corpus of this research drew on the account of the story of a deaf child who currently lives the experience of higher education at a college in southern Minas Gerais, on which we made gestures of interpretation in order to understand the relationship of a person with Brazilian Sign Language and Brazilian Sign Language.

Keywords: Subject ; Deafness; Language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AD	— Análise de Discurso
AASI	— Aparelhos de Amplificao Sonora Individual
CEAL/LP	— Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”
ETE	— Escola Técnica em Eletrônica
INES	— Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	— Língua Materna
L2	— Segunda Língua
LB	— Língua Brasileira
LIBRAS	— Língua Brasileira de Sinais
LS	— Língua de Sinais
LSF	— Língua de Sinais Francesa
PAE	— Projeto de Alternativas Educacionais
UNIVÁS	— Universidade do Vale do Sapucaí
VIBRACAMP	— Campanha para Surdos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

FIGURA 1 - SINAL DE “PAI” EM LIBRAS NA REGIÃO SUL DO BRASIL. (FONTE: AUTORA DA DISSERTAÇÃO).....	41
FIGURA 2 - SINAL DE “PAI” EM LIBRAS NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL. (FONTE: AUTORA DA DISSERTAÇÃO).....	42
FIGURA 3 - SINAL DA PALAVRA "RAPOSA" E "VAN", QUE SÃO SINALIZADAS COM A MESMA CONFIGURAÇÃO DE MÃO EM LIBRAS (FONTE: AUTORA DA DISSERTAÇÃO).....	62

Lista de imagens

IMAGEM 1 - RELATO ESCRITO PELO SUJEITO F. A.S, CORPUS DESSA PESQUISA.	63
IMAGEM 2 - RELATO ESCRITO PELO SUJEITO F. A.S, CORPUS DESSA PESQUISA (CONT.)	64

Lista de recortes

RECORTE 1.....	65
RECORTE 2.....	66
RECORTE 3.....	68
RECORTE 4.....	69
RECORTE 5.....	69
RECORTE 6.....	70
RECORTE 7.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A HISTÓRIA DOS SURDOS.....	15
1.1 NO MUNDO.....	15
1.2 NO BRASIL.....	21
1.3 ENTENDENDO A SURDEZ	26
2. NOSSAS LÍNGUAS	34
2.1 LÍNGUA BRASILEIRA.....	35
2.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	38
3. BILINGUISMO, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NA SURDEZ: A ESCUTA DA ANÁLISE DE DISCURSO	48
3.1 BILINGUISMO	48
3.2 TRADUÇÃO OU INTERPRETAÇÃO?.....	53
4. O <i>CORPUS</i>	60
4.1 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	65
PALAVRAS FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

INTRODUÇÃO

Essa dissertação nasceu a partir do desejo de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso ocorreu no ano de 2003. No ano de 2012 dei início-se os estudos no Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem. Na ocasião, a única certeza existente era de desenvolver um trabalho relacionado à surdez. Até então, a LIBRAS era utilizada apenas em locais religiosos, e não possuía-se nenhum referencial teórico sobre o assunto.

Foi por meio de orientação acadêmica, no Curso de Mestrado, que se decidiu pelos estudos sobre os surdos, pelos estudos sobre a surdez e, a cada leitura, constatava-se a necessidade de um aprofundamento nos estudos surdos.

No ano de 2013 iniciou-se o trabalho como intérprete de um sujeito surdo que ingressou em um curso de graduação. Com a vivência diária, passou-se a observar as dificuldades desse sujeito para acompanhar os estudos no ensino superior, acarretando uma inquietação que instigou-nos para a compreensão dessas dificuldades, ampliando ainda mais a necessidade do aprofundamento e intensificação das leituras.

Frente à proposta do campo de pesquisa em Linguagem e Sociedade do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNIVÁS, tendenciou-se para a linha de pesquisa em Análise de Discurso, o que contribuiu para que pudéssemos compreender melhor os processos imbricados da tensão entre língua e linguagem na surdez.

Esse trabalho de dissertação de mestrado foi elaborado nesse percurso, organizado em quatro capítulos, que procura abarcar tanto a retomada dos estudos sobre a surdez e o sujeito surdo, quanto para a compreensão do modo como o sujeito surdo articula-se no entremeio de línguas: a LIBRAS (espaço-visual) e a Língua Brasileira (LB) (oral-auditiva).

Porém, não se trata de um estudo comparativo, mas de pensar a constituição do sujeito que articula-se com diferentes línguas. No presente estudo, toma-se a LIBRAS como uma língua espaço-visual ou visual espacial, que “se realiza no espaço com articuladores visuais: as mãos, o corpo, os movimentos e o espaço de sinalização” (QUADROS, 2011¹); e a Língua Brasileira como uma língua oral-auditiva por ser esta uma língua falada, ou seja, “utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas” (QUADROS, 2004, p. 9).

¹ Disponível em: <www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm>.

Na tomada de conceitos dos estudos surdos e da Análise de Discurso, objetiva-se com essa pesquisa compreender como o sujeito surdo se situa entre línguas, trabalhando metodologicamente no interior da linha língua e ensino, ocupando-se de compreender, histórica, política e ideologicamente o sujeito da cultura surda. Como modo de apontar o caminho percorrido nesse estudo, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos, brevemente apresentados abaixo.

O primeiro capítulo “A história dos surdos no mundo e no Brasil” apresenta a trajetória dos estudos surdos, os modos como os sujeitos surdos foram significados ao longo da história e as evidências sociais da surdez, desde tempos antigos em territórios diversos, até os tempos atuais. Como forma de contribuir para ambientação do leitor nos estudos sobre a surdez, vi a necessidade de apresentar, na sequência, fatos da descoberta da surdez e suas causas. E a partir dessa identificação, começamos a abordar um dos assuntos mais estudados e escritos no momento: a inclusão social do sujeito surdo.

No capítulo 2, “Nossas línguas”, volto-me para o apontamento de que cada uma das línguas (a LB e a LIBRAS) têm as suas próprias características, sua gramática e suas regras. Nesse capítulo, trato da Língua Portuguesa como “Língua Brasileira” fundamentada nos estudos de Eni Orlandi, que desenvolve em sua pesquisa os motivos que a levou a adotar essa designação para a língua portuguesa falada no Brasil.

No capítulo 3 trataremos do tema bilinguismo, apresentado como diferentes perspectivas discorrem sobre esse tema e objetivo de ensino que, na atualidade, é realizado de diferentes modos. Abordaremos a diferença de tradução e interpretação nos estudos da surdez e o que se diz sobre esse tema no campo da Análise do Discurso (AD).

No capítulo 4, “O *corpus*”, apresentamos e problematizamos o relato de um sujeito atualmente com 23 anos de idade que “gosta de se superar”. No início de seu percurso estudantil, ele estudou em uma escola de freiras e começou a ter contato com a LB e com LIBRAS quando estava no sexto ano do ensino fundamental. Quando concluiu o ensino fundamental, começou a frequentar o ensino médio em escola regular e sem o auxílio de um intérprete. Concluiu o ensino médio e iniciou seus estudos em uma escola técnica de eletrônica, aí sim com o auxílio de uma intérprete de LB e LIBRAS. Concluiu o curso técnico e ingressou em um curso de graduação em Tecnologia de Engenharia de Automação Industrial. A partir desse relato, coloco-me a realizar gestos de interpretação fundamentada nos procedimentos teóricos e analíticos da AD.

Retomando que nosso objetivo é compreender como um sujeito surdo se situa entre tantas formas da língua que lhe são oferecidas.

Desejo que essa dissertação seja de interesse tanto à comunidade surda, quanto à comunidade ouvinte, para que ambas possam compreender “O sujeito surdo entre línguas”.

1. A HISTÓRIA DOS SURDOS

1.1 No Mundo

Atualmente tem-se dado ênfase ao tema “pessoas portadoras de deficiência”, o que nos faz ilusoriamente pensar na surdez como algo novo. Porém, é possível encontrar os primeiros relatos da existência de pessoas surdas, senão antes, em literatura mundialmente reconhecida e rememorada por Karin Strobel (2009) – a Bíblia Sagrada, compreendida por nós, para efeito desse trabalho, como arquivo. O referido documento disponibiliza o seguinte relato:

Jesus e o surdo-mudo

31 Jesus saiu da região que fica perto da cidade de Tiro, passou por Sidom e pela região das *Dez Cidades e chegou ao lago da Galiléia.

32 Algumas pessoas trouxeram um homem que era surdo e quase não podia falar e pediram a Jesus que pusesse a mão sobre ele.

33 Jesus o tirou do meio da multidão e pôs os dedos nos ouvidos dele. Em seguida cuspiu e colocou um pouco da saliva na língua do homem.

34 Depois olhou para o céu, deu suspiro profundo e disse ao homem: - “Efátá!” (Isto quer dizer: “Abra-te”!)

35 Naquele momento os ouvidos do homem se abriram, a sua língua se soltou, e ele começou a falar sem dificuldade.

36 Jesus ordenou a todos que não contassem para ninguém o que tinha acontecido; porém, quanto mais ele ordenava, mais eles falavam do que havia acontecido.

37 E todas as pessoas que o ouviam ficavam muito admiradas e diziam; - tudo o que faz ele faz bem; ele até mesmo faz com que os surdos ouçam e os mudos falem. (MARCOS, 7:31-37, in BÍBLIA SAGRADA, 2009).

Faremos o retorno ao trecho citado logo mais a frente em nosso trabalho. Interessamos agora atentar para o que chamaremos de acontecimento, conforme Pêcheux (1997) orienta, para indiciarmos nossa filiação teórica à AD, isto é, como um “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória na história” (PÊCHEUX, 1997, p.17)

A rememoração dos fatos acerca da existência de pessoas surdas desde os primórdios da era cristã, articulados com os atuais movimentos políticos para o reconhecimento da pessoa surda para direitos, nos instiga a refletir as negociações atuais, jurídicas e políticas de inclusão social, como acontecimentos discursivos.

A saber, o acontecimento discursivo escapa a lógica de processos estruturais, isto é, segundo Pêcheux (1997), não é preciso estar fisicamente tocado por um algo para estar afetado por ele: “há ‘coisas-a-saber”. Um acontecimento é, senão a própria marca do real na história, o desencadeador de processos de produção de sentidos (ORLANDI, 1999).

Para nós que compreendemos o sujeito assujeitado à língua, à ideologia e à história, entendemos que “é preciso que a língua se inscreva na história para significar” (ORLANDI, 1999, p. 60-61) e que, uma vez que o acontecimento foi dito, o esquecimento trabalha para que novos sentidos sejam produzidos acerca dele mesmo. Segundo Rodrigues (2008), um acontecimento discursivo pode escapar da fixação na memória através do seu efeito de sentido, seja pela perturbação ou pela desestabilização, não somente da memória, mas principalmente pelas redes e pelos caminhos percorridos até encontrar filiações discursivas pelas quais ele rompe.

Nesse sentido, temos que a história da surdez, mais do que lembrada para a construção de um cenário no qual se compreende os papéis dos sujeitos ali presentes (surdos ou ouvintes), é uma história que está marcada por acontecimentos rememorados pelos sentidos circulantes no discurso de surdos, ouvintes e teóricos acerca do tema.

Desse modo, veremos ao longo do nosso trabalho, que a marginalização de pessoas surdas é um acontecimento não recorrente, mas circular, por estar filiado a uma memória (interdiscurso) que, na forma de uma materialidade discursiva, está sempre aberta a produção de novos sentidos, pois, como diz Pechêux (1997), “[...]em cada situação linguística e discursiva (estrutura e acontecimento), algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente”.

Veremos, ao passo que remontamos a história da surdez no mundo, diversas situações de marginalização de pessoas surdas pela sociedade, e o conturbado convívio com sujeitos ouvintes. Em contrapartida, a realidade dos dias atuais pode de algum modo parecer diferente devido às leis que foram implantadas para que o sujeito surdo seja aceito nos espaços comuns da sociedade, como escola, empresa, ambientes públicos e privados. Porém, tomaremos o cuidado de apontar, ao longo do nosso percurso em remontar essa história, os processos discursivos que apontam para a ressignificação da marginalização da pessoa surda.

Ao pesquisarmos sobre a história dos surdos encontramos muitos relatos, mas o que mais nos interessou foram os relatos descritos por Strobel (2009). É a partir desses relatos que iniciaremos o percurso da história dos surdos.

Ao longo da história, ora os surdos eram exaltados, ora eram totalmente desprezados, marginalizados. Em Roma, em torno do ano de 476 d.C, os romanos não aceitavam e não perdoavam os surdos porque acreditavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas. Nesse período de transição do pensamento mítico para a forte influência do pensamento religioso² (cf. STOKES, 2013), a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos no rio Tigre. Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e de grande incômodo para a sociedade, sendo condenados à morte.

Em contrapartida, no mesmo período, no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que comunicavam-se com eles em segredo (cf. STROBEL, 2009).

Voltamo-nos aqui para a asserção acima por pensarmos na importância da retomada de que, apesar de os surdos não falarem, egípcios e persas consideravam a possibilidade de haver uma comunicação entre surdos e deuses. Aproveitamo-nos dessa entrada para refletir sobre isso que possibilita ao homem se distanciar da animalidade (cf. HENRY, 1992) conferida a ele por meio do corpo orgânico – a linguagem. E queremos já apontar, uma vez que ampliaremos essa discussão mais a frente, que é a linguagem que permite ao homem significar, não havendo pré-requisitos para que isso se dê.

Tal situação, a de considerar que sujeitos surdos pudessem se comunicar, fortalece-se em torno do ano de 530 d.C, quando se dá por conhecido um registro de Língua de Sinais (LS) sobre a seguinte rememoração: “...os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar-se entre eles, **a fim de não violar o rígido voto de silêncio**”³ (STROBEL, 2009, p. 19). Havendo uma censura à fala no espaço do mosteiro, os monges beneditinos, a exemplo do que faziam os surdos, elaboraram sinais para comunicarem-se.

Em meados de 1600, iniciaram-se as publicações sobre as LS. Juan Pablo Bonet, publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral intitulado, “*Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos. Em 1644, John Bulwer (1614-1684) publicou “*Chirologia: or the Naturall Language of the Hand*”, com a qual preconizava a utilização de alfabeto manual, LS e leitura labial, ideia defendida também por George Dalgarno, anos mais tarde. Em 1648, John Bulwer

² No período de 354-430 d.C., a grande influência filosófica circulava em torno dos pensamentos de Santo Agostinho de Hipona, que refletia a importância da busca pela religiosidade acima da busca da verdade. (cf. STOKES, 2013).

³ Grifos nosso.

publicou “*Philocopus*”, afirmando que a LS era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral. Em 1700, Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço, desenvolveu e publicou o método pedagógico da fala e da leitura labial: “*Surdus Laquens*” (STROBEL, 2009).

Apenas em 1700 que começam a aparecer os primeiros relatos sobre os métodos de oralismo para o ensino da fala ao surdo. E foi em 1741 que Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. Em 1755, Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão”, marca do oralismo puro, iniciou as bases da filosofia oralista, com a qual um grande valor era atribuído somente à fala. Sobre essas bases, Samuel Heinicke publicou a obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra” (cf. STROBEL, 2009).

Observamos então que foi nesse período que a atenção à oralidade passa a se sobrepor à atenção e ao cuidado às LS, negligenciando-se as diferenças da ordem própria de cada língua, articuladas no ensino dos surdos – para o aprendizado da oralidade é preciso haver uma base auditiva que a sustente. Outro ponto negligenciado foi daquilo que é próprio dos processos de comunicação – a significação.

Para nós, evidencia-se nesse período a prática educativa em um campo de significação que tem, como efeito ideológico elementar, a transparência da linguagem, isto é, da imutabilidade dos sentidos (cf. BARROS; MASSMANN, 2013), como se os sentidos fossem sempre os mesmos, colados aos seus significantes.

Consideramos que é ilusório, efeito do imaginário, dizer da transparência da linguagem, porque concordamos com a explicação de Orlandi (2004, p. 32) sobre o modo como não há relação direta entre a palavra e a coisa, isto é, no modo como os signos se organizam para definir aquilo sobre o que se diz:

A relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário. Ou, como diz Sercovich (1977), a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. [...]em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir os “conteúdos”.

Assim, pensamos haver na história da educação dos surdos a preferência pelo uso dos signos amplamente utilizados como modo de comunicação, como as palavras escritas e oralizadas com uso de signos e fonemas como se os significados das coisas a serem ditas estivessem colados a esses signos. O uso da LS passa a ser preterido ao uso da oralização.

Com o levantamento histórico que realizamos, observamos justamente isso na história da educação de surdos, havendo um apagamento da LS e a marginalização daqueles que ainda faziam uso da LS.

Um dos nomes mais conhecidos na história de educação dos surdos é do abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Ele conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos. Iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender sobre a sua comunicação e levar adiante os primeiros estudos científicos sobre a LS. O abade procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de LS e Gramática Francesa Sinalizada, método denominado de “Sinais Metódicos”. L'Épée recebeu muitas críticas pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, Samuel Heinicke. Em 1789, o Abade Charles Michel de L'Épée morre, mas na ocasião de sua morte ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa (BIZIO, 2008, p. 19 e 20).

No ano de 1760, Thomas Braidwood abriu a primeira escola para surdos na Inglaterra. Ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial. Em 15 de abril de 1814, Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc, fundaram em Hartford a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “Asilo de *Connecticut* para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. O sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, e quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em LS, e muitos eram surdos também. Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, “Universidade *Gallaudet*”, em Washington – Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo seu filho, Edward Miner Gallaudet (1837-1917). Em 1969 a Universidade *Gallaudet* adotou a Comunicação Total da LS (STROBEL, 2009).

No Brasil os registros que se tem conhecimento sobre a história dos surdos são datados de 1855 com a chegada de Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris. O professor chegou ao Brasil sob os cuidados do imperador D. Pedro II, que já apresentava a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. Mas foi em 26 de setembro de 1857 que aconteceu a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES”.

Foi no INES que surgiu a mistura da Língua de Sinais Francesa (LSF) com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões. Em 1875, um ex-aluno do INES, Flausino

José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos *Signaes* dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de LS no Brasil (STROBEL, 2009). Para nós, essa data marca, oficialmente no Brasil a institucionalização da LS, atravessada por uma tecnologia sobre os conhecimentos desenvolvidos até então acerca da LS no Brasil. A publicação desse dicionário dá forma aquilo que já estava em funcionamento até então em território brasileiro, transformando-se na primeira materialidade oficial dessa língua.

Assim como o ano de publicação do primeiro dicionário da LS no Brasil, o ano de 1880 é considerado também um marco na história dos surdos. Após tantos trabalhos realizados para que os surdos pudessem se comunicar utilizando-se da LS, aconteceu em Milão (Itália), o “Congresso Internacional de Surdo-Mudez. Este Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por especialistas ouvintes na área da surdez, todos defensores do oralismo puro. Muitos deles já haviam se empenhado anteriormente a esse Congresso para fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos.

Mesmo com a presença de muitos sujeitos surdos nesse Congresso, nessa ocasião foi decidido que o método oral seria o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos no mundo, e o uso da LS foi proibida oficialmente alegando-se que o uso da mesma destruíria a capacidade da fala dos surdos, utilizando-se como argumentando uma suposta preguiça dos surdos para o aprendizado da fala. A preferência pelo uso da LS estaria alocada na preguiça de aprender a língua majoritária. Tal decisão foi votada por professores ouvintes, uma vez que foi negado aos surdos presentes o direito de votar. Em número majoritário, dentre os 164 representantes presentes ouvintes, apenas cinco dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (BAALBAKI; CALDAS, 2011, p. 1885).

Sabemos que não existe somente uma maneira de se comunicar, pois, a língua (independente de ser oral ou gesto-visual) é fluida, tem equívocos e é sujeita a falhas, por isso dizer que somente o oralismo, somente as LS, ou que com a junção desses dois métodos encontrar-se-ia a completude, é uma ilusão. Orlandi (2004, p. 33) nos diz que ainda “no século XIX as ciências humanas se constituem na ilusão da transparência da linguagem e do sujeito como origem”. A autora diz que já não é assim no século XIX, mas realmente a linguagem nunca foi transparente e nunca será pela sua fluidez, porque a língua não é “engessada” e a todo o momento, e em todo lugar, a língua flui.

Em 1932, o escultor surdo Antônio Pitanga, de Pernambucano – Brasil, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura

Paraguassú). Em 1961, o surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou, no Rio de Janeiro, o livro “Até onde vai o Surdo”, no qual narra suas experiências como pessoa surda em forma de crônicas (STROBEL, 2009).

Porém, a história dos surdos, como vimos, tem sido marcada política e socialmente por lutas e conquistas, e tem sido assim nos dias atuais também.

1.2 No Brasil

Veremos no decorrer do relato que aqui elaboramos, assim como pudemos apontar na história da surdez no mundo, a primazia das atividades terapêuticas e curativas sobre o cuidado com a pessoa surda. Apesar de que, iniciamos nosso relato no ano de 1857 sobre a elaboração de um Instituto que se voltava para a Educação de Surdos, ou Surdos-Mudos na época.

Em 1857, Hernest Huet, professor francês, surdo e seguidor das ideias de l'Épée, veio para o Brasil à convite de Dom Pedro II para ser professor de alunos surdos. Desde então, o imperador atribuiu ao Marquês de Abrantes a organização de uma Comissão para fundar um instituto para a educação de meninos surdos-mudos, o que aconteceu no ano 1856. Porém, somente em 26 de setembro de 1857 a Lei de nº 939 (BRASIL, 1857) foi sancionada, a qual “designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez alunos que o governo imperial mandou admitir no Instituto” (VILELA, 2013 s/p). Desde então, Ernest Huet iniciou um trabalho educacional com surdos brasileiros, mas por motivos particulares, deixou o instituto em 1862.

O INES (Instituto Nacional de Surdos, intitulado assim em 1957) foi criado para que os surdos aprendessem a LS e a escrever a língua majoritária (LB). A maioria dos surdos que lá se formavam eram contratados para ensinar outros surdos. Surdos de todo o Brasil, e até mesmo de outros países dispunham-se a estudar no INES. No início do século XX, o Instituto passou a oferecer também cursos profissionalizantes, e atualmente oferece “educação precoce (de 0 a 4 anos), ensino fundamental e médio e ensino superior (curso bilíngue de pedagogia) (ROCHA, s/d). Porém, não foi sempre assim.

Vilela (2013, s/p) afirma que foi no ano de 1868 que o INES “foi considerado um asilo de surdos”. Após a saída de Ernest Huet, a direção do INES passou a ser ocupada por

Tobias Leite, a partir de quando passou a existir “obrigatoriamente a aprendizagem da linguagem articulada e da leitura dos lábios”. No ano de “1889 o governo determinou que, a leitura dos lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para aqueles alunos que apresentassem um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita” (VILELA, 2013, s/p). Em meados de 1897, o INES passou a seguir tendências mundiais devido às decisões anteriormente tomadas no Congresso de Milão, em 1880.

Sendo assim, deram início ao uso do oralismo puro nas salas de aula, uma vez que na ocasião ficou constatado que o surdo não apresentava alteração na sua capacidade de articular a palavra, ficando proibido o uso de sinais. Segundo Baalbaki e Caldas (2011), na época, a palavra científica passou-se a oferecer credibilidade em detrimento das crenças e superstições, num “deslocamento de sentidos de outro discurso (religioso) para o novo discurso dominante” (BAALBAKI; CALDAS, 2011 p.1894).

Mesmo sob a pressão do discurso científico e a proibição do uso de sinais para se comunicarem, os surdos permaneciam utilizando a sua língua, até a oficialização, em 1957, do banimento à LS. A partir disso, abriu-se, no Brasil, a possibilidade da entrada de diferentes teorias e técnicas para a educação dos surdos. Em meados dos anos 60, início da década de 1970, uma professora da Universidade de *Gallaudet* de nome Ivete Vasconcelos visitou o Brasil, e após sua visita, os surdos iniciaram o uso da “Comunicação Total” (VILELA, 2013, s/p; FEIO; HERMES SANTOS DA SILVA, 2012).

A Comunicação Total inclui, segundo Perlín e Strobel (2009, p. 20), o aprendizado da “língua de sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, alfabeto manual, leitura da escrita, ritmo e dança”. Segundo as autoras, na possibilidade de haver uma comunicação total (e sabemos que não há) ao sujeito cabe escolher qual instrumento utilizar para se comunicar. Esse método substituiu, na época, o oralismo puro, associando a LS com o oralismo como uma alternativa para a comunicação dos surdos.

Apontamos aqui os diferentes equívocos nessa decisão de, inicialmente, se banir o uso da LS na educação dos surdos e, em seguida, incrementar a oralidade com a LS. Como pudemos dizer anteriormente, as línguas apresentam, em sua constituição, características específicas. Na relação entre as LS e a LB, elas apresentam-se ainda como modalidades diferentes. Há que se considerar, sem dúvida, a ausência da audição nas pessoas surdas. A LB é, em primeira análise, uma língua oral-auditiva, o que de antemão já impossibilita o aprendizado de fonemas para a articulação de sons em fala. Sem ainda pretendermos nos aprofundar acerca das línguas postas nessa tensão, a tentativa de complementar o uso de uma

língua com outra para a busca de resolver as faltas encontradas na utilização de uma ou outra língua pela pessoa surda, circula por campos de sentidos que solicitam a composição de uma comunicação sem falhas. E isso, conforme apontados por meio dos estudos da AD, é ilusório. A(s) língua(s) é(são) fluida(s), não transparente(s), incompleta(s) e cheia(s) de equívoco(s) (ORLANDI, 2009).

Tal situação, do uso concomitante da LS com o oralismo (língua majoritária), apontou-se pela realização da mistura de duas línguas, causando o nascimento de uma modalidade da língua brasileira – o português sinalizado. A essa mistura de línguas deu-se o nome de bimodalismo. O bimodalismo é visto como um problema, especialmente por Perlin e Strobel (2009, p. 21), por considerarem ser inadmissível o uso concomitante de duas línguas, “já que a estrutura de ambas línguas são diferentes e é impossível uma prática equilibrada”.

Discorremos relatando que a preocupação com a comunicação dos surdos é tão antiga quanto é a própria existência da humanidade. Porém, a grande abertura para a discussão sobre a educação dos surdos no Brasil se dá no início do século XX, quando passaram a surgir escolas especializadas para surdos, adotando ainda o método oral. Como exemplos, temos o Instituto Santa Terezinha: para meninas surdas em São Paulo; a Escola Concórdia em Porto Alegre; a Escola de Surdos de Vitória e o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP, em Brasília.

Com a criação das escolas especializadas para ensinar crianças surdas, as secretarias de educação estaduais e municipais começaram a organizar o ensino de crianças com necessidades especiais, iniciando-se as salas de recursos e as classes especiais para surdos mediante a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo V.

Apesar da já sabida dificuldade acerca da aprovação do bimodalismo na comunicação dos surdos, em 1986, o INES inicia um projeto chamado PAE, Projeto de Alternativas Educacionais, que teve como objetivo implementar a Comunicação Total com os alunos já matriculados. Tal método ganhou forças na década de 1980 e, apesar dos problemas já apontados, como a ilusão da possibilidade da completude na comunicação humana, foi importantíssimo para o reconhecimento da LS, uma vez que passa a se considerar a LS como possibilidade no processo de aprendizagem dos sujeitos surdos. Com a introdução da LS, alguns estudiosos notaram que os sujeitos surdos podiam comunicar-se melhor, mas ainda demonstravam dificuldades na construção de textos mais complexos na língua majoritária, bem como, na aprendizagem de conceitos fora do ambiente familiar e escolar.

Lacerda (1998, p. 8), aborda alguns aspectos sobre os sujeitos surdos que foram submetidos à aprendizagem da Comunicação Total. A autora afirma que os sujeitos apresentaram sérias dificuldades em “expressar seus sentimentos e comunicar-se em contextos escolares”. Quanto à escrita, a autora ainda cita que problemas foram provocados, porém, a maioria dos sujeitos “alcançaram autonomia nesse modo de produção de linguagem”.

Entretanto, uma importante questão foi levantada por Lacerda (1998) acerca da implementação da Comunicação Total na educação de sujeitos surdos. A autora aponta que nesse modelo de educação a LS é utilizada somente como um “acessório de auxílio à fala”, não favorecendo que os alunos compreendam os sinais, apesar de usá-los, ou seja, os sinais usados não fazem sentido, porque são praticados em outra língua (como apoio à língua oral), e não na estrutura da LS. Compreende-se, assim, a comunicação total como um acesso ilusório à LS, pois “os sinais constituem um apoio para a língua oral” (LACERDA, 1998 s/p), ou seja, nessa situação os alunos surdos não são fluentes em LIBRAS, e não são fluentes na LB.

Em meio a tais questionamentos, segundo Vilela (2013), iniciam-se as discussões acerca das negativas consequências do bimodalismo, e avança-se para a ampliação do debate sobre o bilinguismo.

Na década de oitenta, são iniciadas as discussões acerca do bilinguismo no Brasil. Linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e da sua contribuição para a educação do surdo. A partir das pesquisas desenvolvidas por Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, deu-se início as pesquisas, seguindo o padrão internacional de abreviação das Línguas de Sinais, tendo a brasileira sido batizada pela professora de LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros), para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kapor no Estado do Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB (VILELA, 2013 s/p).

A idéia inicial do bilinguismo é a de que os surdos sejam instruídos em duas línguas, ou seja, tanto na LS como língua materna (primeira língua ou L1), e o ensino da segunda língua (L2), que é a língua oficial do país. No caso do Brasil, a língua brasileira, que pode ser ensinada tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral. Porém, bilinguismo não pode ser confundido com o bimodalismo, que é o uso concomitante de duas línguas como se elas pudessem articular-se em uma mesma estrutura.

Assim, apesar de já se passarem quase quatro décadas de debate acerca da importância da implementação de programas que visem o ensino bilíngue com sujeitos

surdos, nem todos surdos e educadores articulam-se em modelos de ensino bilíngues. As opiniões são ainda divergentes acerca de processos bilíngues porque há dificuldade de se compreender as diferenças entre o bimodalismo e bilinguismo. Por esta razão, segundo Perlin e Strobel (2009), não somente tem-se reduzido as possibilidades de realização de modelos bilíngues de ensino para pessoas surdas, como também têm-se ampliado as práticas de bimodalismo no ensino com surdos.

Segundo Perlin e Strobel (2009, p. 21) o bilinguismo inicialmente era uma ideia utilizada na educação dos surdos que tem como proposta que esses sujeitos sejam instruídos em duas línguas.

Essa proposta tem em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua que, no caso do Brasil é o português que pode ser de modalidade escrita ou oral. Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Outro ponto a ser considerado para a dificuldade da implementação do bilinguismo na educação de pessoas surdas estava na ausência de políticas públicas que somassem ao debate acerca da importância da LS para a educação dos surdos. Somente a partir de 1994 a LIBRAS passou a ser considerada com mais afinco no âmbito da educação de Surdos, quando foi-lhe atribuída uma abreviação e essa passou oficialmente a ser chamada de LIBRAS, abreviação criada pela própria comunidade surda.

Essa resposta oficial foi fruto do trabalho de muitos grupos organizados que se preocuparam com o tema “Educação de Surdos”. Para compreendermos as idas e vindas da consideração da LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, apontamos para a primeira Lei promulgada no Brasil referente ao acesso de LIBRAS, em âmbito estadual, em Minas Gerais, através da Lei Estadual nº 10.379 de 10 janeiro de 1991 (MINAS GERAIS, 1991). Em 2004 essa lei sofreu algumas alterações, que estão na Lei nº 20.828 de 1º de agosto de 2013 (MINAS GERAIS, 2013).

Oficialmente, a LIBRAS foi reconhecida em 24 de abril de 2002 como “meio legal de comunicação e expressão”, em âmbito federal, através da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). No ano de 2005, o decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) foi regulamentado tratando de vários assuntos referentes à LIBRAS, surdos e à figura do intérprete de línguas⁴.

Sobre a LIBRAS, Fernandes (2003), afirma que:

⁴ Retomaremos o texto da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626 no capítulo 3, nessa dissertação.

[...]há, ainda, muito o que discutir com especialistas da área para podermos dar curso à história da educação dos surdos no Brasil. Se, por um lado, a Língua de Sinais Brasileira passa a ser respeitada e aceita a possibilidade de que deve, não só por razões de direito, mas como melhor opção educacional, ser considerada como primeira língua do surdo, por outro, os caminhos que levam ao aprendizado da língua portuguesa, mesmo como segunda língua, deixam lacunas importantes a serem preenchidas (FERNANDES, 2003, p. 49).

O percurso da história e das transformações da educação de surdos não está definido. Ainda hoje ocorrem muitas controvérsias e discussões de como tais sujeitos devem ser considerados na sociedade ouvinte.

1.3 Entendendo a Surdez

As palavras surdo, surdez, surdo-mudo, “mudinho”, deficiente, portador de deficiência auditiva, são palavras utilizadas para identificar uma pessoa na ausência ou no déficit de audição. Mas, qual será o termo adequado a ser utilizado? Todo surdo é mudo? Esses são questionamentos frequentemente feitos por ouvintes que não sabem como se reportar ao encontrar-se com um sujeito surdo. Neste capítulo faremos um breve percurso que objetiva caracterizar a deficiência auditiva e a surdez, de modo a compreender de que maneira esses dois diferentes termos se afastam um do outro. Buscaremos também apresentar ao leitor o modo como compreendemos a surdez delineando nosso campo teórico de estudo – as Ciências da Linguagem.

Para Orlandi (1993, p. 15) nomear é dar sentidos, e isso é “construir limites, é desenvolver domínios, é descobrir ‘sítios de significância’, é tornar possíveis gestos de interpretação”. A respeito dos sentidos da diferença e da deficiência, Costa (2014, p. 91) nos auxilia para a reflexão sobre como “os sentidos de iguais e diferentes tornam-se tão naturalizados ao passo que o processo de significação, suas especificidades e opacidade são apagados. Com efeito, a significação dos sujeitos ditos iguais ou diferentes não é posta em questão”. O modo como o sujeito surdo é “denominado” afeta a significação ofertada a ele na sociedade.

Para Sacks (2010, p. 17) o “termo “surdo” é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma

importância qualitativa e mesmo “existencial””. Porém, de modo a auxiliar o leitor para a compreensão da diferença entre surdez e deficiência auditiva, nos colocamos a dissertar sobre suas características principais a fim de dar visibilidade para o modo como compreendemos a surdez e a pessoa surda.

Santos Filha (2011) afirma que a perda auditiva ou a surdez estão associadas a vários fatores. O primeiro fator são as causas que podem ocorrer na gestação, como “doenças maternas durante a gravidez (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus) e o uso de drogas tóxicas” (p. 90), durante o parto “prematuridade, anóxia cerebral ou trauma no parto” (p. 91) ou depois do nascimento, por “doenças como meningite, caxumba e sarampo, uso de medicamentos ototóxicos, acidentes e envelhecimento das células” (p.91).

O segundo fator que Santos Filha (2011) traz são os tipos de alteração auditiva, por exemplo, se são do tipo condutiva (localizadas do pavilhão auditivo ao término da orelha média, na janela oval da cóclea); do tipo neurossensorial (localizadas na orelha interna, com especificidade, na cóclea e/ou no nervo coclear); do tipo central (localizadas no sistema nervoso central).

O terceiro fator são os graus de perda auditiva (Santos Filha, 2011). A redução da audição em até 25 decibéis não é considerada deficiência; de 26 a 40 decibéis é considerada deficiência leve; de 41 a 55 decibéis é considerada surdez moderada com a qual o sujeito já não é capaz de ouvir uma voz fraca ou o canto dos pássaros; de 56 a 70 decibéis a perda auditiva é considerada acentuada e o indivíduo já tem dificuldade de ouvir uma conversa com volume de voz normal e o toque do telefone; de 71 a 90 decibéis a perda auditiva é classificada como severa, pois o sujeito só consegue ouvir sons muito altos e, acima de 90 decibéis, a perda auditiva é classificada como profunda e o sujeito só consegue perceber os sons através da vibração (RUSSO; SANTOS, 1994).

A partir de 90 decibéis, a protetização do sujeito, isto é, a seleção e a adaptação de próteses auditivas é de difícil realização, pois poucos são os aparelhos que permitem a ampliação dos sons de modo confortável ao usuário e, os que existem, são de difícil acesso monetário a todos da população brasileira (SANTOS FILHA, 2011, p. 92 e 93).

Fazendo um percurso nos estudos sobre deficiência auditiva e surdez, Isaac e Manfredi (2005) consideram que “a identificação da deficiência auditiva no primeiro ano de vida assegura a aquisição e desenvolvimento de linguagem”, isto é, o aprendizado da língua oral, uma vez que o apoio para o aprendizado de uma língua oral é a escuta do sistema alfabético pela via auditiva. Os autores apontam que, caso essa detecção não ocorra o mais

cedo possível, pode acarretar em danos à aprendizagem dessa língua oral/auditiva. Em função disso, a partir de 1995, o *Joint Committee on Infant Hearing* passou a defender que os exames para detecção precoce da deficiência auditiva passassem a ser realizados antes que o bebê completasse três meses de vida (ISAAC; MANFREDI, 2005), sendo assim, já se inicie o acompanhamento para o impedimento de danos ao desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da língua oral.

Consideramos, nesse momento, a necessidade de retomar o que estamos escrevendo acerca de língua e linguagem para que possamos problematizar essa colocação de Issac e Manfredi (2005). Pensamos, fundamentadas no campo de estudos das Ciências da Linguagem, com especificidade à AD, que a entrada do sujeito nos processos simbólicos da língua e dos processos de sentidos proporcionados na relação do homem com o mundo não é direta, “assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações” (cf. ORLANDI, 2004 p. 12). Dizer que há co-dependência entre a presença da audição e o desenvolvimento da linguagem é colocar de fora dos processos de significação todos aqueles que não conseguem conviver com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) (aparelhos auditivos) que, supostamente, poderiam qualificar o sujeito para o aprendizado de uma língua oral-auditiva.

Muitos dos sujeitos que passam pelo processo de adaptação de AASI reclamam do ruído alto, não entendem as palavras corretamente e têm os sintomas de alteração de equilíbrio ampliados. Dizemos isso porque acordamos com Sacks (2010) que aponta para uma reflexão importante. “A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados” (SACKS, 2010, p.60).

Alguns estudiosos da surdez dizem que quanto mais cedo a criança estiver imersa à ausência de percepção dos sons, mais difícil será para a aprendizagem de uma língua oral (cf. SANTOS FILHA, 2011; RUSSO; SANTOS, 1994).

A respeito dessas afirmações discutiremos a seguir sobre o que passaremos a chamar de “Discurso da Cura”, uma vez que tais estudiosos, em sua grande maioria, atuam prática e academicamente do campo dos estudos das Ciências Médicas e se voltam, assim, a proposições para o alcance daquilo que se chama de “normalidade”, isto é, para aquilo que em uma população encontra-se como regularização em termos de características físicas, fisiológicas e comportamentais.

Em meados de 1750, Sacks (2010, p.24) diz que os filósofos se compadeceram e se encheram de curiosidade sobre “o estado deplorável dos surdos”. Um dos filósofos “inconformados” com a situação dos surdos foi o abade Sicarde, que fez várias perguntas acerca da situação da pessoa surda:

Porque a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar-se com os outros homens? Porque ela está reduzida a esse estado de imbecilidade? Será que sua constituição biológica difere da nossa? Será que ela não possui tudo de que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combiná-las para fazer tudo o que fazemos? Será que não recebe impressões sensoriais dos objetos como nós recebemos? Não serão essas como ocorre conosco, a causa das sensações da mente e das ideias que a mente adquire? Por que então a pessoa surda permanece estúpida enquanto nos tornamos inteligente? (SACKS *apud* abade Sicard, 2010, p.24).

Colocando-nos à compreensão do excerto acima, remontamos aos estudos de Pêcheux (1998), que retoma Saussure para inaugurar, na AD, um modo próprio de entender a língua. Afirmando não invocar “de forma alguma a “superação” da dicotomia língua/fala”, lembra que o objetivo de Saussure não foi reduzir a importância da fala (linguagem) no paralelo com a língua, mas sim, a realização de um recorte, colocando-se para o estudo estrutural da língua, não sendo do seu interesse o estudo da linguagem. É na compreensão do corte saussuriano que Pêcheux se coloca a compreender que língua e linguagem são dois campos diferentes a serem analisados, de natureza diferente, porém, que precisam ser consideradas em sua composição (e não complementaridade) para o batimento entre estrutura e acontecimento (PECHÊUX, 1997). É por esse batimento/tensão entre estrutura e acontecimento que o autor afirma que “a simetria do par saussuriano língua/fala é ilusória” (MALDIDIER, 2003 p. 22).

O excerto apresentado por nós, acima, apresenta um grande equívoco por parte de abade Sicard sobre o estado de inteligência ou imbecilidade de pessoas surdas. Na nossa compreensão, falta ao autor lembrar-se de que os sentidos que circulam para os processos de significação e subjetividade não estão colados aos signos de uma língua, e que outras materialidades existem no mundo e que estão postas para gestos de interpretação. O homem, ao nascer, é imerso a muitas possibilidades de sentidos, está em contato com diferentes matérias significantes, verbais e não-verbais, (Orlandi, 1993) que permitem ao homem, de algum modo, participar desse processo.

O que vemos, então, é um discurso circulando sobre uma concepção de língua que é completa, fechada, e que não é possível a entrada no mundo simbólico senão por ela mesma.

Diferente da posição da posição trazida por Sacks à luz dos pensamentos de filósofos, nós, na AD, compreendemos a língua como um sistema relativamente autônomo,

sendo pensada “no mundo, com maneiras de significar, com homens falando [, fazendo sinais]⁵, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 1999, p. 16).

Com esse olhar da AD sobre a língua, podemos afirmar que o homem é afetado pela língua de diferentes modos, não tendo controle sobre a maneira de como isso se dá, pois subjetiva-se na afetação da língua, da história e da ideologia (cf. PÊCHEUX, 1997).

Porém, não deixamos de entender a importância do ensino da língua nos processos de escolarização. Também desenvolvemos, nos estudos da linguagem (cf. ORLANDI, 2009a), pesquisas que apontam que o aprendizado da letra é uma entrada do sujeito no simbólico e, pensamos, “é a linguagem que permite ao homem significar... e no real da língua se estabelecem estas possibilidades” (BARROS, 2014, p. 258). O aprendizado da letra, isto é, de uma estrutura que possa propor um modo de compor os sentidos, é o marco para o estabelecimento de uma relação entre homens numa sociedade marcada pela letra e pela escrita.

Um sujeito sem a possibilidade de se marcar pela letra, mesmo estando fundamentalmente marcado por ela, é um sujeito que se inclui na exclusão. E para nós, é essa relação que os modelos educacionais da Comunicação Total e do Bimodalismo (como discutido no item anterior) estabelecem com e para o sujeito, levando-o para a exclusão por conta de não ensinarem nem uma língua, nem outra. Nem a LS, nem a LB. A respeito disso, pensamos que esse processo se dá pelo modo como a grande parte dos pesquisadores nos estudos surdos se volta para a própria surdez e não para os processos que permitem ao sujeito atentar-se para o aprendizado das línguas como uma entrada no simbólico.

Queremos apontar para dois fatores importantíssimos que promovem tal situação. O primeiro fator a ser exposto é a relação entre os métodos de ensino que fundamentalmente se baseiam no ensino de uma língua oral- auditiva a surdos. Voltemos aqui para o trecho que citamos no início do nosso trabalho, recortado no Livro “A Bíblia Sagrada”:

Jesus e o surdo-mudo

31 Jesus saiu da região que fica perto da cidade de Tiro, passou por Sidom e pela região das *Dez Cidades e chegou ao lago da Galiléia.

32 Algumas pessoas trouxeram um homem que era surdo e quase não podia falar e pediram a Jesus que pusesse a mão sobre ele.

33 Jesus o tirou do meio da multidão e pôs os dedos nos ouvidos dele. Em seguida cuspiu e colocou um pouco da saliva na língua do homem.

⁵ Inserção nossa.

34 Depois olhou para o céus, deu suspiro profundo e disse ao homem: - “Efatá!” (Isto quer dizer: “Abra-te”!)

35 Naquele momento os ouvidos do homem se abriram, a sua língua se soltou, e ele começou a falar sem dificuldade.

36 Jesus ordenou a todos que não contassem para ninguém o que tinha acontecido; porém, quanto mais ele ordenava, mais eles falavam do que havia acontecido.

37 E todas as pessoas que o ouviam ficavam muito admiradas e diziam; - tudo o que faz ele faz bem; ele até mesmo faz com que os surdos ouçam e os mudos falem. (MARCOS, 7:31-37, in BÍBLIA SAGRADA, 2009).

A aproximação do ouvinte (grupo majoritário mundial) com a surdez, geralmente se dá pelo impacto causado pela ausência da audição no sujeito surdo. As dúvidas quanto ao modo de se comunicar com um surdo, as dificuldades de compreender os modos do sujeito surdo se comunicar com o mundo causam, além da estranheza, a curiosidade sobre os motivos daquele sujeito ser surdo. Afinal de contas, em pleno século XXI, com o desenvolvimento tecnológico a serviço e ao alcance de muitos, pode causar estranhamento de que ainda existam tantas pessoas surdas no mundo. Estranhamento esse que, para nós, circulam pelos mesmos campos de significação daquele relatado por Marcos no Novo Testamento da Bíblia Sagrada.

Ao relatar a situação da cura de uma pessoa surda e muda, Marcos enfatiza as súplicas realizadas por pessoas próximas para que Jesus pudesse ali realizar mais um dos seus milagres. O pedido de cura para que os ouvidos se abrissem e “o empecilho da língua” se desfizesse para que pudesse falar de modo desembaraçado, era urgente. A ausência da audição naquele sujeito e a impossibilidade de falar como os demais eram consideradas por seus pares uma doença.

Tomamos essa narrativa como um importante relato histórico, que aponta para os sentidos circulantes nos discursos sobre a surdez, apontando para a surdez como uma doença que precisa de uma solução de extrema urgência para que os sujeitos surdos possam ser incluídos na sociedade ouvinte. O discurso aí circulante é o *discurso da cura*, o que para nós, marca ideologicamente as ações do processo de inclusão, como as frequentes retomadas do oralismo como método de reabilitação e ensino com o sujeito surdo, ou a resistência de escolas em assumirem a LIBRAS como língua singular da comunidade surda.

Desse modo, temos que o discurso da cura no campo da surdez dificulta a compreensão de que não é necessário que o sujeito surdo seja “curado” da surdez para se tornar usuário da uma língua. Para aprender uma língua e ser usuário dela é necessário que o sujeito identifique-se, ideológica e culturalmente com uma língua e com a comunidade que lhe condiz, e que seja possível o acesso a essa língua de modo adequado para que dela e com ela desfrute das possibilidades de ser sujeito numa sociedade letrada.

Os sujeitos surdos não precisam de cura, eles precisam ter a possibilidade de fazerem uso de uma língua, e esse é o relato de Fernandes (2003) quando ela diz que “a língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo[...]. Assim, a língua de sinais identifica a comunidade de surdos, do mesmo modo que a língua oral-auditiva identifica cidadãos ouvintes de uma comunidade linguística” (p. 149).

O segundo fator que atua na dificuldade de os estudiosos e de professores compreenderem que o aprendizado de uma língua é mais uma entrada no simbólico do que o aprendizado de códigos e fórmulas específicas, é a identificação de sujeitos surdos com grupos ouvintes ou com grupos surdos. Tal identificação acontece pelo modo como a estrutura marca o indivíduo e os sentidos acerca desse indivíduo (ORLANDI, 2001). E essa estrutura marca o indivíduo, numa sociedade capitalista, na medida em que a ideologia o interpela em sujeito afetado pelo simbólico, movimentando novos processos de identificação e de subjetivação trans-formando sua forma-sujeito individual(izada) (ORLANDI, 2001).

Tal processo (de subjetivação-individualização-identificação) terá efeito ao passo que o sujeito inscreve-se em dada formação discursiva. Para nós, pesquisadores do Campo das Ciências da Linguagem interessados em compreender o funcionamento do sujeito surdo entre duas línguas, havemos de considerar que as formações ideológicas as quais os sentidos se filiam apontam para as formações discursivas que marcam o sujeito estruturalmente – onde as palavras e os sinais se mostram – na língua. É nesse lugar de estrutura e de acontecimento “que as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2000 p.43).

Assim, aquilo que se diz sobre quem se diz em determinado espaço, provoca efeitos de sentido que não são exatamente controlados por ações e desejos do locutor. Por entendermos o modo de constituição das formações discursivas, não podemos afirmar que todo sujeito surdo se identifica com a LIBRAS. Existem sujeitos surdos que identificam-se com a comunidade ouvinte, e assim ele não aceita e/ou não faz o uso da LIBRAS, preferindo uso da oralização. Existem famílias de surdos que não aceitam que o sujeito se identifique com a LIBRAS e utilizam somente a oralização porque querem que seus filhos sejam “normais”. O contrário também é possível.

O aprendizado da LB pelos sujeitos surdos tem sido um desafio aos docentes ouvintes. Alguns docentes tentam facilitar o aprendizado do sujeito surdo sempre referindo a palavra a um objeto para que haja um significado. Marinho Silva (2001) discorda desse

método, pois acredita que “o ensino da língua (escrita) para os surdos não deveria estar desvinculado[...] da linguagem” (p. 41).

Segundo Barros e Massmann (2013), a LS para o sujeito surdo deveria ser a primeira língua ou língua materna (L1). Apesar de a LIBRAS já ter sido reconhecida como língua oficial da comunidade surda, ainda há quem pense que essa língua é meramente “mímica” ou “pantomima”, e por isso não aceitam a LIBRAS como língua oficial dos surdos.

Os estudos surdos dizem que o que faz da pessoa surda, surda, não é a ausência da audição, mas sim a identificação com a cultura surda. Assim dizemos por que existem sujeitos surdos que foram oralizados, outros que se adaptaram muito bem à prótese auditiva e à oralidade, fazem uso da LB muito bem, porém este sujeito se identifica com o grupo surdo e não com o grupo ouvinte. O sujeito se identifica com o grupo minoritário, mesmo ele ouvindo, a sua identificação é com os grupos dos surdos, ou seja, o grupo da “minoridade linguística cultural” (LOPES, 2011 p.26).

Para melhor compreendermos esse processo, colocamo-nos, no próximo capítulo, a apresentar a Língua de Brasileira de Sinais e a Língua Brasileira.

2. NOSSAS LÍNGUAS

A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história (ORLANDI, 2009a, p. 100).

A língua tem diferentes significados para o campo dos estudos surdos e para a Análise de Discurso.

Para os estudos surdos, a língua é compreendida com “uma forma de *linguagem*, visto que é um tipo dentre os diversos meios de comunicação. A *linguagem*, no entanto, é um tipo de *língua*” (FERNANDES, 2003, p. 16). Para a autora, língua também pode ser definida como “um tipo de linguagem e defini-se como um sistema abstrato de regras gramaticais” (p. 16).

Pode-se perceber que para os estudos surdos a língua está posta pronta para o sujeito, sendo um sistema fechado, cheio de regras que dá conta da língua toda, e sabemos que isso é uma grande ilusão.

Para a AD, a língua é compreendida como “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2012, p. 15). A língua é um sistema aberto, cheio de falhas e equívocos, por isso dizemos que ela é fluída. Orlandi (2012) nos chama a atenção para o modo como a AD trabalha com a noção de língua:

[...]a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membro de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2012, p. 15 e 16).

Através destas concepções de língua, nos aprofundaremos adiante sobre os significados de Língua Brasileira e Língua Brasileira de Sinais.

2.1 Língua Brasileira

A convivência com sujeitos surdos e o trabalho de intérprete em LIBRAS nos instigou a querer saber mais sobre a língua dos surdos, o aprendizado dessa língua e sua convivência com a língua de pessoas ouvintes. No lugar de pesquisadoras, instigadas para esse conhecimento, construímos uma pergunta que, ao passar do tempo, colocou-se como uma verdadeira questão teórica: é possível que o sujeito surdo seja fluente tanto na Língua Brasileira quanto é possível no uso da LIBRAS?

Para Saussure (apud GADET; HAK, 1997, p. 71), o conceito de língua “é pensado como um objeto científico homogêneo” que se estabelece sobre duas exclusões teóricas”, que é a exclusão da fala e a exclusão das instituições. Para Saussure a língua é um sistema fechado nele mesmo, pois não considera a entrada dos processos sociais sobre esse sistema, nem mesmo preocupa-se com o seu uso.

Superando a idéia da língua como um sistema rígido, Pêcheux considera a língua do seguinte modo:

[...]o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a base comum de *processos* discursivos diferenciados[...] (PÊCHEUX, p. 91, 1997).

Para Pêcheux (1997), a língua é um sistema de signos relativamente autônomo em funcionamento, não fechado em si mesmo como aquele apontado por Saussure. O autor considera que a língua também sofre modificações, e que não é um sistema perfeito.

Uma autora que colabora com a nossa compreensão sobre língua e funcionamento linguístico é Eni Orlandi. Para a autora, há duas importantes distinções para o conceito de língua. Uma é a língua imaginária, isto é, o “sistema, o ensinado na escola, são as normas, coerções, a língua-instituição, a língua abstrata” (ORLANDI, 2009 p. 18), esta que foi imposta de modo determinado no “imaginário dos sujeitos para ter uma relação com a língua” (p.18). Outra é a língua fluida que, segundo Orlandi (2009 p.18), é “o movimento, a mudança contínua, sem fórmulas. É toda a história que vem acontecendo na sociedade, podemos ver a língua em movimento, a cada dia se adequando aos sujeitos. Esta é a língua que se pratica”.

No seu estudo sobre a língua, Orlandi (2009) não escreve sobre língua portuguesa, e sim língua brasileira, mostrando as diferenças entre essas duas línguas. “A língua brasileira difere da língua portuguesa em sua forma material” por ter condições de produção próprias. Essa forma material “é a base de processos discursivos diferenciados” (ORLANDI, 2009, p. 48). A autora orienta que as duas línguas também se diferenciam na sua forma fluida, e isso se dá na memória de cada uma das línguas. Pensamos, assim como Orlandi (2009), que não é por acaso que o nome da língua falada neste país seja ainda muito discutido. Estamos dizendo que, mesmo que oficialmente essa língua seja denominada Língua Portuguesa, essa língua não é chamada por seus usuários de língua brasileira sem fundamentos. Na verdade essa é uma discussão inclusive política e institucional.

A decisão por optarmos por denominar a língua nacional do Brasil como Língua Brasileira e não Língua Portuguesa pode ser melhor compreendida quando retomamos os estudos sobre colonização do território brasileiro. Apesar do Brasil ter sido colonizado por portugueses, o português falado no Brasil é diferente do português falado em Portugal. Cada língua se constitui por seu “universo de referência e constituem suas formas, com sua materialidade específica, sua memória, seu estilo, e nisto reside sua diferença” (ORLANDI, 2009, p. 48). À medida que o tempo passa a língua muda, e por isso ela é fluida. Por esse motivo, entre outros, no Brasil não se fala igual em Portugal. Como em muitos outros países, o Brasil é considerado um país multilíngue, apesar de ter a sua língua oficial também tem as “línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração” (ORLANDI, 2009, p.162).

Porém, havemos de considerar que a língua oficial do território brasileiro, seja como ela for denominada, está planejada sobre uma estrutura sintática que lhe faz única. Como dissemos anteriormente, Orlandi afirma que a língua é fluída e, por isso, não é composta somente de regras, assim como também afirma Francisco Dias (1995, p. 124),

Uma língua é mais do que podemos inferir de um conjunto de enunciados efetivamente realizados: qualquer que seja a dimensão desse conjunto, ele será sempre limitado, enquanto conjunto, pelas condições específicas de produção de algum dos seus enunciados. Por outro lado, uma língua é menos do que podem prever as regras de um dado modelo gramatical: haverá enunciados cujas condições específicas de formação, pelo menos parcialmente, desautorizam as regras. Assim, há uma discrepância na relação entre uma língua e seus enunciados: o espaço da língua e o espaço dos seus enunciados não são contemporâneos. Se, enquanto falantes, sentimo-nos contemporâneos em relação a esses espaços, é porque somos afetados pelo efeito da "idiomaticidade".

Os autores Orlandi (2009) e Francisco Dias (1995) nos mostram que a língua não é somente composta pela gramática, pelas regras, mas também é composta pela fluidez (Orlandi, 2009) de seus enunciados (FRANCISCO DIAS, 1995).

Para compreendermos melhor a língua brasileira, faremos um breve relato de como essa língua se deu. O Brasil, “descoberto” no ano de 1500 pelos portugueses, trouxeram sua língua nacional (portuguesa) para o Brasil, e instauraram por decreto régio a obrigatoriedade do seu uso. Porém, tal língua passou, pouco a pouco, a se misturar com as línguas já em funcionamento em território brasileiro, e com outras que foram nele inseridas, ao passo que a língua primeira (Tupi) não era mais usualmente realizada, e o Brasil Colônia passou a usar oficialmente a língua dos colonizadores: o português (SILVEIRA, 2010, p. 71). Quanto a esta questão, Orlandi (2009) também diz que:

[...]acelera-se o extermínio do povo, negando-lhe a historicidade, via apagamento da língua. Omite-se de nosso passado (e presente) as marcas de um povo tão primitivo que o contato com eles não é significativo. Vestígios passageiros recebem, por outro lado, o nome de “brasileirismo”, como os “galicismos” etc. assim não se qualifica historicamente o povo e não se qualifica nossa história. Basta, para nós, termos herdado uma lista de vocábulos. Estática. (ORLANDI, 2009 p. 16).

Apoiadas na literatura de Orlandi (2009), pensamos que as línguas se transformam com o tempo, e isso acontece não apenas pela necessidade consciente dos seus usuários, “mas também a uma necessidade interna (cf a diferença entre empréstimo e herança)” (ORLANDI, 2009, p.51). É esse um acontecimento político e social.

Assim, podemos dizer sobre a língua em funcionamento, atravessada pela história. Orlandi (2009, p. 18) ainda afirma que “[...]há uma infinidade de formas modalizadas no brasileiro e estamos presos ao nosso português como língua esquematizada[...]”. Como língua imaginária que, segundo Orlandi (2009, p.18), “[...]é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações[...]”. É nessa língua sistema que a gramática da LB está formulada, mas que não está rigidamente fechada.

Como estamos tratando de “Nossas Línguas”, colocaremos nos a compreender que línguas são essas, e para iniciarmos, traremos Fernandes (2003) que, voltada para a apresentação das modalidades de diferentes línguas, considera que:

As línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução (não-escrita) é a oralização. É o caso do português, por exemplo, e de todas as línguas oralizáveis; as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual. Neste

segundo caso, citamos todas as línguas de sinais, usadas, principalmente, pelos surdos. As línguas de sinais, como as línguas oralizáveis, possuem gramática própria, que as diferencia das outras e das oralizáveis. Isto quer dizer que a língua de sinais brasileira, por exemplo, tem estrutura diferente da estrutura da língua portuguesa e deve ser encarada, também, como a língua natural (não-artificial), pois tem sua origem equivalente a qualquer língua natural que conhecemos. É importante ressaltar que não existe apenas uma língua de sinais em todo o mundo, mas tantas quantas comunidades linguísticas existirem, como é o caso das línguas oralizáveis (FERNANDES, 2003, p. 17).

Temos, para o nosso estudo, que a LB, assim como a LIBRAS, são línguas fluidas, pois vem se modificando ao longo da história. Com a globalização surgem novas palavras, novos sentidos, e a partir daí a história se transforma, e conseguimos compreender que a língua se modifica. Por isso é necessário que se entenda que a LB é muito mais do que a conjugação de verbos e sentidos previamente postos que se dão às palavras, mas também é preciso entender que a LIBRAS não é somente mímica ou a feitura de gestos para a relação entre sujeitos surdos, ela é uma língua que tem sua fluidez e que tem suas regras assim como a LB ou qualquer outra língua. Acordamos com Orlandi quando ela diz:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, termos controle. Mas na realidade (língua fluída) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite. É com esta relação tensa e contraditória que trabalhamos, entre a língua fluída/língua imaginária, quando trabalhamos com a língua em funcionamento (2009, p. 18 e 19).

É como dissemos anteriormente, a língua não é engessada, ela se modifica no decorrer da história, e por isso ela é fluída.

2.2 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Fernandes (2003, p. 39) afirma que no Brasil pode-se “constatar vários sistemas linguísticos distintos”, isto é, sistemas próprios construídos em território brasileiro. As línguas existentes no Brasil são as línguas “orais-auditivas” (LB) e duas “línguas espaço-visuais”: uma utilizada por surdos do Brasil todo, e a outra utilizada pela tribo indígena Urubu-Kaapor. Segundo Góes (2012), tanto as línguas orais, quanto as línguas espaço-visuais têm uma organização específica, convencionada com estruturas fonético-fonológicas.

A partir dessa afirmação, podemos ver que a LIBRAS, segundo Fernandes (2003), possui algumas características próprias e apresentaremos um resumo de quatro dessas características.

*plano fonológico: segundo Fernandes (2003), a fonologia, nas LS, é representada pela querologia (do grego $\chi\alpha\iota\rho$, que significa movimento das mãos e do pulso, e $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$, que significa estudo, ciência). O sistema querológico foi escrito primeiramente por Stokoe, ele “descreveu os queremas de acordo com a configuração, localização e movimento da (s) mão (s), do mesmo modo que os linguistas que descrevem línguas orais” (FERNANDES, 2003 p. 40). A autora ainda descreve como se dá a configuração, localização e movimentação, que adaptamos no quadro abaixo;

Configuração	<ul style="list-style-type: none"> - uma mão configurada; - uma mão configurada sobre outra que lhe serve de apoio; a mão de apoio tem, também configuração própria; - as duas mãos configuram-se de forma espelhada.
Localização do sinal	<ul style="list-style-type: none"> - superior – a(s) mão(s) localiza(m)-se na cabeça ou no pescoço; - média – a(s) mão(s) localiza(m)-se no tronco; - inferior - a(s) mão(s) localiza(m)-se da cintura ao meio da coxa. <p>Obs.: Em alguns países, a localização restringe-se às zonas superior e média. No Brasil, observam-se as três ocorrências.</p>
Movimento das mãos	<ul style="list-style-type: none"> - uma mão aproxima-se, afasta-se ou move-se em espaço fixo, em relação ao corpo que lhe serve como ponto de referência; - uma mão move-se em direção à outra, que lhe serve de apoio; a mão de apoio permanece sem movimento ou acompanha o movimento “imposto” pela mão dominante; - as suas mãos apresentam movimento espelhado, aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaço fixo em relação ao corpo.
Orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s)	<ul style="list-style-type: none"> - para cima ou para baixo (posições horizontais); - para dentro, para fora, para a direita ou para a esquerda (posições verticais). <p>Obs.: pode haver a combinação das posições determinando movimentos inclinados.</p>

Quadro 1: configuração, localização e movimentação das mãos nas LS (FERNANDES, 2003 p. 40 e 41, adaptado)

*plano morfológico: para Fernandes (2003) a diferença entre “algumas línguas orais-auditivas” e as “línguas de sinais” é o sinteticismo. “O sinteticismo é uma característica de

línguas como o grego e o latim, por exemplo. Por esta razão, as línguas de sinais não tem artigo, como ocorreu no latim clássico” (p. 42).

A autora nos apresenta algumas marcas do plano morfológico da LIBRAS:

- as palavras são simples ou compostas e não há nenhuma relação desta descrição com a descrição da língua portuguesa. Por exemplo, a palavra guarda-chuva na língua portuguesa é composta mas na língua de sinais é simples.
- muitas palavras são apresentadas por sinais icônicos (são sinais totalmente ligados a palavra como casa, nadar, carro, moto[...]);
- há influência da língua portuguesa em muitas palavras da língua de sinais. Dois exemplos são o uso da letra “F” para o sinal de “família” e o uso da letra “D” para o sinal de “Domingo”.
- no que se refere ao sistema flexional de gênero. A autora cita um exemplo de Maria Ronice Quadros de um “interlocutor que fala sobre o(a) avô(ó), o(s) outro(s) não pergunta(m) se se refere ao avô ou a avó. Isso é uma característica do português” (QUADROS *apud* FERNANDES, 2003, p. 42). Isso ocorre pelo fato do sinal avô se o sinal de homem + sinal de velho e o mesmo ocorre com avó sinal de mulher + sinal de velho.

* plano sintático: “A sintaxe é o estudo das inter-relações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação das sentenças” (FERNANDES, 2003, p. 43). A autora afirma que a partir “das inter-relações dos elementos estruturais e das regras que regem a combinação das sentenças, podemos afirmar que esta combinação de sinais apresenta regras próprias e básicas que a caracterizam como língua” (FERNANDES, 2003, p. 43).

* plano semântico-pragmático: a autora diz que “os traços semântico-pragmáticos são determinados, em qualquer língua, quando em seu uso, pelo contexto” (FERNANDES, 2003, p. 43). Nas línguas de sinais esses traços são percebidos através das expressões, como cita Fernandes (2003), sejam elas “faciais, manuais ou corporais” (p.43).

Sacks (2010), também descreve sobre a importância das expressões nas LS.

O rosto também pode ter funções linguísticas especiais na língua de sinais: por exemplo (como demonstra Corina Liddell e outros), expressões, ou, melhor, “comportamentos” faciais específicos às vezes servem para indicar construções sintáticas como tópicos, orações relativas e perguntas, funcionar como advérbios ou ainda quantificar. É possível usar também outras partes do corpo. Qualquer um desses recursos, ou todos eles – essa vasta série de inflexões reais ou potenciais,

espaciais e cinéticas –, pode convergir sobre os sinais radicais, fundir-se com eles e modificá-los, compactando uma quantidade enorme de informações nos sinais resultantes (SACKS, 2010, p.76 e 77).

Assim como na Língua Brasileira, que é constituída de duas modalidades, a oral e a escrita, as marcas dos usuários da LIBRAS podem também variar dependendo da localidade (aqui entende-se por território) que o usuário da língua reside. Por exemplo, para a palavra “pai”⁶ em LIBRAS, o sinal é diferente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.



Figura 1 - Sinal de “pai” em LIBRAS na região Sul do Brasil. (Fonte: autora da dissertação)

⁶ Na figura 1, a imagem mostra a realização do sinal através do dedo indicador levemente dobrado e parado acima dos lábios. Na figura 2 (página 42) o sinal depende da coordenação de quatro atividades da mão: 1º mão no queixo com o formato da letra “C”; 2º a mão desliza e vai se fechando; 3º a mão toda fechada faz uma virada em direção à boca; 4º levar a mão fechada à boca como se fosse dar um beijo.



Figura 2 - Sinal de “pai” em LIBRAS na região Sudeste do Brasil. (Fonte: autora da dissertação)

Quadros (2004, p. 9) afirma que:

As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas. Tanto uma língua falada, como uma língua sinalizada, podem ter representações numa modalidade gráfica-visual, ou seja, podem ter uma representação escrita.

Podemos afirmar que a LS é uma língua institucionalizada, que ao longo da história foram formulados instrumentos para criar tal instituição. Sendo assim, Lima (2006), também explica sobre as modalidades das LS.

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. São línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio do canal oral-auditivo, mas por meio da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos específicos, diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais, que não

são universais, são sistemas lingüísticos independentes dos sistemas das línguas orais (p. 25).

O uso da LIBRAS não é obrigatório para os surdos⁷, mas tornou-se obrigatória e incorporou-se nos currículos disciplinares dos cursos de pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia (cf. LOPES, 2011). Mas a inclusão da LIBRAS como matéria nos cursos citados não o seu ensino em profundidade, como a “diferença [da] identidade e cultura surda. [nesses cursos] são somente ensinados alguns sinais” (LOPES, 2011, p. 28).

Apesar da obrigatoriedade do ensino da LIBRAS nos cursos superiores, perguntamos, como os educadores estarão preparados para receber um sujeito surdo e incluí-lo na escola/sociedade sendo que o uso da LIBRAS não é obrigatória nem para ele e nem para os educadores?

A inclusão dos sujeitos surdos nas escolas ainda é uma questão que está longe de ser resolvida e por isso é necessário que os sujeitos da escola estejam dispostos a se adaptarem a cada nova necessidade. Sendo assim, queremos expor, sob o olhar de alguns autores, a diferença entre **integração**⁸ e **inclusão**⁹.

Para Bueno (2001 *apud* Brandt e Alves, 2013, p. 60), a realização da integração está focada na análise do problema do aluno. O autor cita que a escola realizava testes para saber qual criança seria inserida na escola regular. Para a inclusão, a escola passou a ter a necessidade de entender e perceber que os alunos são diferentes, aceitando que a ela mesma não consegue “dar conta” de todas as diferenças, sendo assim, a escola precisa se adaptar para “receber todas as diferenças” (p. 60). Já, para Mantoan (1997 *apud* Brandt e Alves, 2013, p. 60) a integração depende exclusivamente da capacidade do aluno de se adaptar ao sistema escolar. Do contrário, para que a inclusão aconteça, é “a escola que deve se adaptar às particularidades dos alunos” (p. 60).

Martins (2001 *apud* Brandt e Alves, 2013, p. 60) apresenta outro modo de compreender a diferença entre esses dois conceitos. O autor apresenta a integração como algo condicional, isto é, o aluno dito diferente frequenta a sala regular desde que isso não lhe cause transtorno. O mesmo autor trata a inclusão como uma “possibilidade de usufruir dos direitos humanos, respeitando e aceitando suas diferenças”.

⁷ In Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo VI, §3º. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html

⁸ Grifos nosso.

⁹ Grifos nosso.

Por fim, Morejón (2001 *apud* Brandt e Alves, 2013, p. 60) diz que a integração deveria partir de uma mudança unilateral do aluno com deficiência, ele que precisa se adequar ao “sistema de ensino e da sociedade” (p. 61). Para haver inclusão, há necessidade de “uma mudança bilateral, pois determinaria adaptações tanto da pessoa excluída, quanto da própria sociedade” (*in* Brandt e Alves, 2013, p. 60 e 61).

Os modos como diferentes autores vêm apontando compreender as noções de integração e inclusão são indicativos de como a escola e a sociedade lidam com tais processos quando recebem alunos com deficiência. Seja como integração ou como inclusão, pensamos ser necessária a ampliação das discussões e de estudos sobre esses temas para podermos trabalhar com os sujeitos surdos de forma que possamos levar esses sujeitos a ter um contato mais dinâmico com a escola.

O que temos visto atualmente sobre a formação de instrutores, professores, fonoaudiólogos e intérpretes de LIBRAS são ministrações de disciplinas que cumprem ou tentam cumprir a Lei, ou seja, os alunos não aprendem a LIBRAS, mas somente cumprem a grade curricular. Isso tem provocado uma grande perda no potencial formativo desses profissionais. Há a construção de um grande impasse com esse funcionamento. Segundo o arcabouço teórico que pesquisamos (PISSAIA, 2013; GÓES, 2012), a inclusão precisa começar na escola. Porém, perguntamos: como começar a inclusão na escola se os “profissionais” não são formados para receber o aluno surdo?

Kyle (2013, p. 19), afirma que:

A responsabilidade por ensinar o currículo fica com os professores. Há uma variação no seu conhecimento e no compromisso com a comunidade dos e com as suas perspectivas. Raramente seu treinamento os prepara para a comunidade dos surdos. O treinamento, que geralmente recebem, baseia-se em ideias de ouvintes e relaciona-se com o ensino do currículo. Forma-se assim, parte do círculo médico/educação.

Podemos perceber aqui que o autor não cita cursos de licenciatura como nós, ele diz “treinamento”, ou seja, percebemos um deslize das palavras curso, graduação, licenciatura para a palavra “treinamento”. Podemos daí inferir que os professores de escola regular não estão preparados para receber um aluno surdo. Kyle (2013, p. 20) ainda diz que, “colocado de forma bem simples, os professores **nunca**¹⁰ aprendem a língua de sinais num nível alto o bastante para processos educacionais (ensino)[...]”.

¹⁰ Grifo nosso.

Orlandi (2014, p. 146 e 147) também nos leva a refletir sobre os termos treinamento, formação e capacitação.

Acentuo a importância da questão, enunciada no título, na palavra “formação”. Como dizia em outro trabalho, houve um momento, em nossa história, em que se dizia: “quando você se ‘forma?’”. Mas, atualmente, a pergunta é: “Quando você ‘termina?’”. Questão de tempo, de oportunidade, de emprego, de mercado de trabalho qualificado. Questão de “capacitação” para ser empresário. Não de “formação”. A gente não se forma, a gente termina. E termina o que?

Ou seja, atualmente o que mais importa é o diploma na mão. Se aprendeu, se será colocado em prática, se fez diferença, se alcançou o objetivo, não importa. Pensando em nosso trabalho, como ficarão os sujeitos surdos em meio a essa “ganância” por diploma? Como irão para as salas de aula de escolas regulares se os professores não são fluentes na língua de sinais? Para Orlandi (2013 p.149), assim como colocado por Foucault (*apud* Orlandi, 2013, p. 149) “saber e poder andam juntos”. Acordamos com Orlandi (2013) quando ela diz que “não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]” (p. 149). Sendo assim podemos inferir que nem os professores e nem as escolas estão preparadas para receber um aluno surdo.

Nesse sentido, discordamos do *slogan* “escola para todos”, pois a escola não dá conta de acolher ou receber “todos” os tipos de deficiência. Acreditamos sim que alunos com deficiência possam frequentar uma escola regular, mas não concordamos que uma escola possa ser “capaz” de dar conta de todas as deficiências se os professores não sofrerem processos de formação no lugar de capacitação. Mas também sabemos que não existe um processo de formação ideal/possível para os educadores, como se o processo estivesse pronto para ser colocado em prática. O processo de formação é diário com novas experiências em sala de aula, com troca de experiência com outros educadores e mesmo com a formação propriamente dita, ir à sala de aula.

Muitos autores dizem sobre a “Inclusão Educacional”, mas compreendemos que tal processo se dá pela inclusão social, e para tanto, a família exerce um papel fundamental para que isso aconteça. Para entendermos a importância da família nesse processo, citaremos um relato de Sacks (2010).

Charlotte, uma menina de seis anos,[...]ela é muitíssimo animada, brincalhona, curiosa, vividamente orientada para o mundo. É quase indistinguível de qualquer outra criança de seis anos... Assim que os pais de Charlotte perceberam que ela era

surda (aos dez meses de vida) decidiram aprender uma língua de sinais, sabendo que ela não teria condições de assimilar facilmente a língua falada. Aprenderam, e o mesmo fizeram vários de seus parentes e amigos (SACKS, 2010, p. 64).

Ainda sobre a inclusão social Barros e Zarpelon (2013, p. 75) afirmam que a maior dificuldade está no “despreparo dos profissionais-educadores do sistema regular de ensino”, pois, além do que já citamos, outro fator negativo são as salas de aula com elevado número de alunos. Sendo assim, não há como o “processo de inclusão escolar e social” acontecer.

Nesse mesmo sentido, Massmann (2013, p. 169) coloca-nos a pensar sobre “qual é, afinal, a função de ensinar no século XXI?”

Independente da época, a função de ensinar constitui um grande desafio. E no século XXI isso não é diferente. A questão é que pensar a função de ensinar nos dias de hoje, implica levar em consideração as (novas) tecnologias. Se, por um lado, diz-se que a informação e o conhecimento estão ao alcance de todos e se há novos instrumentos pedagógicos para otimizar o ensino, por outro lado, o sistema de ensino (a escola, os professores e a própria academia) ainda não está preparado para os efeitos de sentido desses novos instrumentos.

Retomando a fala de Massmann sobre novas tecnologias para pensarmos também em instrumentos pedagógicos, o MEC (Ministério da Educação – Brasil) lançou um livro intitulado “Idéias para pensar português para alunos surdos”. Esse livro foi desenvolvido por Quadros e Schmiedt (2006), duas pesquisadoras da área da surdez, mas que nos fazem pensar sobre um problema que apontamos. As ditas “soluções” para “ajudar” na educação dos surdos são criadas por ouvintes. Daí colocamo-nos a pensar: será que algum surdo foi convidado para participar do desenvolvimento desse livro? Estamos trazendo uma problematização que tem circulado nos estudos surdos e também desde o Congresso de Milão: os surdos não são participantes no desenvolvimento de “ferramentas” que os ouvintes criam para supostamente beneficiar esses sujeitos.

A partir dessas “ferramentas” colocamo-nos a pensar sobre o que já citamos no capítulo 1 desse trabalho. Retomando o que dissemos anteriormente, os sujeitos surdos ao longo de sua história vivenciaram períodos de marginalização e momentos de exaltação. Para nós, o que revela o período de marginalização foi o Congresso de Milão, pois esse acontecimento revela-se como um marco na história dos sujeitos surdos. Após eles terem conseguido desenvolver uma maneira de se comunicar, alguns ouvintes que eram contra o uso da LS simplesmente baniram o uso da mesma e os sujeitos surdos eram obrigados a se “ouvintizar”. Mas para os sujeitos surdos brasileiros, acreditamos que o período de exaltação

foi quando a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda e puderam voltar a usar a sua língua oficialmente reconhecida em território nacional.

Nós sabemos da importância de tudo o que já foi escrito, desenvolvido e estudado sobre no campo da surdez por surdos e ouvintes. Também sabemos da importância dos sujeitos ouvintes que convivem com os sujeitos surdos se envolverem nesses processos, não somente os pais, mas também familiares, amigos e a sociedade como um todo, para que desde muito cedo o sujeito surdo possa ter como língua materna (L1) a LS.

Quando a LS é introduzida como língua materna (L1), segundo os estudos surdos, a criança consegue se comunicar e expressar o que quer que seja de maneira inteligível.

A língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível... As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, ... tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala (SACKS, 2010, p.38).

Não tomaremos aqui a ideia de nacionalidade para falarmos de língua materna (L1). Tomaremos por língua materna a primeira língua que com a qual se tem maior contato, e a chamaremos de L1. “Filhos de pais surdos usuários de LIBRAS terão LIBRAS como língua materna” (GORSKI e FREITAG, 2010, p. 13), mas os filhos surdos de pais ouvintes a língua materna não será a LIBRAS (na maioria dos casos).

O aprendizado da LIBRAS se dá através da convivência com sujeitos surdos, como diz Góes (2012, p. 17), “sua aprendizagem depende, à semelhança do que ocorre com qualquer língua, da inserção na comunidade de usuários e da dinâmica de relações sociais que aí se estabelece”.

3. BILINGUISMO, TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NA SURDEZ: a escuta da análise de discurso

O bilinguismo é uma proposta de educação para os surdos que tem gerado muitas discussões a fim de se encontrar a melhor forma para que essa proposta possa ser implementada nas escolas, nas famílias e em grupos surdos. Skliar (2013) faz uma crítica ao bilinguismo e partilhamos do mesmo pensamento.

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onnipresença da língua oficial na escola na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc (SKLIAR, 2013, p. 8).

Podemos perceber que o bilinguismo não é simplesmente mais uma ferramenta pedagógica que implantamos na escola e tudo ocorre como desejamos. Assim como, percebe-se que as palavras tradução e interpretação se confundem tanto nos estudos surdos como em documentos oficiais. Vejamos:

3.1 Bilinguismo

Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa (SKLIAR, 2013, p.13).

Já dissemos anteriormente, nesse trabalho, que entre a década de 1960 e 1970, a professora Ivete Vasconcelos, da Universidade de *Gallaudet*, veio ao Brasil dando início ao bilinguismo para surdos em nosso país. Alguns linguistas se interessaram pela LIBRAS e iniciaram um estudo contribuindo para a educação dos surdos (FERREIRA DA SILVA, 2013 p. 18).

Fernandes (2003) afirma a importância do sujeito surdo aprender a LS como língua materna ou primeira língua (L1), uma vez que “[...]propiciar ao surdo a aquisição da LS como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida (p. 31).” Sabemos que para o sujeito surdo a sua língua natural é a LS (L1). A autora afirma que outros modos de ensino de um sistema linguístico pode ser não-natural ao sujeito surdo, podendo prejudicar significativamente seu desenvolvimento.

Concordamos com a autora sobre a aquisição da LS como L1, mas também entendemos que um sujeito não adquire uma língua, como já citamos em trechos anteriores, ela já está lá, de alguma maneira se significando nesse sujeito. Então, dizemos que o sujeito surdo tem acesso à LS e seu aprendizado se dá como L1.

Aos sujeitos surdos, é importante que tenham acesso à língua majoritária do país em que vivem, em especial sob sua modalidade grafo-visual, uma vez que isso amplia as possibilidades de relação. As leis, os livros, e a grande maioria dos aparatos linguísticos são produzidos, ainda, sem a devida tradução para a LIBRAS (no formato vídeo, por exemplo).

Góes (2012, p. 15 e 16) afirma que

as discussões indicam mudanças na tendência a designar como bilíngue apenas a pessoa que possui grande capacidade de uso de duas línguas. [...] Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilíngue como mera soma de funcionamentos monolíngues.

A autora afirma, ainda, que o processo de implementação do bilinguismo “envolve problemas complexos” (GÓES, 2012, p. 50), mas que a educação bilíngue vem sendo implantada oficialmente em alguns países como Uruguai, Venezuela e Suécia. Porém, no Brasil, a educação bilíngue vem sendo implantada de forma mais localizada.

Sobre o bilinguismo, autores divergem em suas opiniões. O que os estudos sobre o bilinguismo defendem é que ao sujeito surdo seja disponibilizado o acesso à LS como L1 e a língua de seu país de origem como L2. Skliar (2013, p. 10) expõe cinco razões de incoerência do desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil:

- 1) os vários e contraditórios sentidos a partir dos quais se define que os surdos são bilíngües e que a pedagogia deve refletir coerentemente essa condição;
- 2) a “ouvintização” pedagógica, isto é, a intenção de realizar uma educação bilíngue exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e língua dos ouvintes monolíngües;
- 3) a “ouvintização” pedagógica no processo de formação dos educadores surdos;

- 4) a falta de uma assessoria política competente dentro do universo da educação para os surdos;
- 5) e, finalmente, a tendência à experimentação pelo receio em termos da “coerência” que deve imperar nos princípios inovadores da educação bilíngue para surdos.

Através das leituras sobre o bilinguismo, acreditamos que há modos para o desenvolvimento de processos educacionais de ensino concomitante da LIBRAS (L1) e da LB (L2), mas, sabemos também que as pessoas que estarão envolvidas nesse processo (Estado, escola, professores e intérpretes (ouvintes e surdos), familiares e sociedade) precisam estar comprometidos. Skliar (2013, p. 10) afirma que “a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sócio-linguisticamente justificada”.

Para a AD, segundo Pfeiffer (2013, p. 136).

[...]Quem se apropria do dizer, precisa ter o que dizer, mas só isso não basta, é preciso saber como dizer. **O ensino se ocupa disso**¹¹ [...]Ter uma opinião significa, ser um discernível no mundo, ter capacidade de se apropriar do conhecimento disponível e emitir sua posição pessoal: dar sua opinião.

Quando destacamos a frase “o ensino se ocupa disso”, queremos aqui ressaltar que o projeto de educação bilíngue, para nós, é de extrema importância na educação dos surdos para poderem “conviver” em uma sociedade ouvinte. Mas também entendemos que o surdo bilíngue não precisa ser “ouvintizado”, como diz Skliar (2013), ele pode ser bilíngue pela modalidade escrita. Para ser bilíngue o sujeito surdo não precisa ser “curado”, ele precisa ter domínio de duas línguas. Dizemos isso, pois concordamos quando Pfeiffer (2013, p. 139) diz que:

[...]escrever bem, escrever no bem-dizer, instaura-se na contradição constitutiva de ser objetivamente subjetivo. Os sentidos demandam a opinião balizada de uma só vez pelo estético do belo e pela moral da verdade. São estes os sentidos postos em funcionamento hoje quando o sujeito escolarizado é solicitado a dar sua opinião, inserindo seu dizer no bem-dizer.

Nós que temos vivência com sujeitos surdos oralizados e fluentes em LIBRAS e sujeitos surdos não oralizados e fluentes em LIBRAS, sabemos as dificuldades que estes sujeitos têm com a língua brasileira. Para alguns, o aprendizado da LB como L2 chega a ser um pesadelo. Góes (2012, p. 66 e 67) afirma que:

¹¹ Grifo nosso.

Ademais, aprender uma língua implica considerar um certo modo de significar o mundo[...]e, portanto, uma disponibilidade para aprender peculiaridades culturais. A professora surda Famularo (1990), abordando a aprendizagem das línguas de sinais por ouvintes, salienta esses vínculos inescapáveis, quando escreve: “Mas aprender uma língua não é unicamente aprender uma lista de palavras e frases mais comuns”.

Sobre a relação de sujeito com línguas distintas, a pesquisa realizada por Massmann (2009) é esclarecedora ao explicar que o modo como as práticas de linguagem e de fala são distintas entre duas línguas-cultura. Foi por intermédio da pesquisa realizada por Massmann (2009), que tivemos contato com o conceito de língua-cultura de Charraudeau¹², (2008 apud Massmann, 2009 p.114.), que, apesar de afastar-se do dispositivo teórico do qual nos aproximamos, pode contribuir para a compreensão do conceito de cultura sobre a qual vimos apontando ao longo do nosso texto.

Para o nosso estudo, deslocando o conceito de língua-cultura de Charraudeau, interessa-nos pensar não os atos de fala em si ou as intenções discursivas dos sujeitos que praticam uma língua, mas a cultura surda pelos processos de linguagem praticados pelos usuários da LIBRAS. Massmann (2009), em leitura de Charraudeau e outros teóricos, aponta que “é [...]no uso das formas linguísticas empregadas e no modo como essas formas são organizadas no discurso que residem as diferenças culturais” (p. 117).

Nesse sentido, colocamo-nos a pensar a impossibilidade da realização de transcrição direta de vocábulos da LB para a LIBRAS, ou mesmo da LB para a LB sinalizada, uma vez que os processos (de linguagem e discursivos) articulados na prática dessas línguas são distintos.

Posicionamo-nos, desse modo, à defesa da existência de uma cultura surda, mas não como um grupo de pessoas que se organizam para defenderem e exigirem direitos comuns, mas, como aponta Massmann (2009), como um grupo que elabora uma “forma lingüística” que, em sua prática, vivencia processos de linguagem e discursivos que são distintos culturalmente de outras línguas e, assim, de grupo que praticam outras línguas Massmann (2009, p. 117), escreve que:

[...]quando se pensa na relação língua, discurso e cultura, compreende-se que as diferenças culturais devem residir, justamente, na maneira como cada comunidade linguística organiza e materializa os seus objetivos comunicativos e suas visões de mundo na superfície discursiva. É, portanto, no discurso, que essas diferenças são concretizadas.

¹² CHARRAudeau, P. Langue, discours et identité culturelle. *Études de Linguistique Appliquée*, n.123-124, jun/sept. Paris: Didier Erudition, p.341-348.

Para nós, desse modo, o sujeito que pratica a LIBRAS é constituído sujeito-surdo porque assim se elabora na cultura surda – pela língua, que, segundo Pêcheux (1998), é a materialidade do discurso. Estamos dizendo, então, que a LIBRAS, quando língua institucionalizada (na situação, na escola), ela individua o sujeito em sujeito-surdo.

Skliar (1998, p. 28) também afirma que:

Para muitos resulta curiosa e, para outros, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos. Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas, quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica.

Nos estudos surdos, entende-se cultura como “[...]um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo” (LIMEIRA DE SÁ, 2006, p. 1). Para Skliar (1998, 28), “[...]a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica”. Já nós, compreendemos que a cultura surda é construída no modo com que os sujeitos praticam a linguagem, constituindo-se sujeitos-surdos numa língua que lhes é própria, com modo próprio de significar.

A partir das discussões aqui colocadas sobre o bilinguismo e a cultura surda colocamo-nos a pensar sobre como um sujeito surdo pode ser fluente em duas línguas, estrutural e culturalmente distintas, LIBRAS e a LB.

Fernandes (1999, p. 63) afirma que há um estranhamento quando se inicia “o estudo de uma língua estrangeira”, e para os surdos é assim que é – a LB para esses sujeitos é uma língua estranha. Mesmo que a LB seja introduzida a este sujeito surdo na modalidade escrita, “suas produções encontram inúmeros obstáculos que são potencializados na medida em que as práticas pedagógicas convencionais preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da língua escrita” (FERNANDES, 1999, p. 65).

Através dos estudos surdos, percebemos que para os sujeitos surdos a LB, mesmo na modalidade escrita, é de imensa dificuldade de ser compreendida, assim como afirma Fernandes (1999, p. 68), que as maiores dificuldades são com o aprendizado do léxico:

[...]o principal problema nas produções de textos pelos surdos. Ficou evidente, na imensa maioria dos dados, que os temas ao serem desenvolvidos em LIBRAS foram amplamente discutidos pelos alunos com coerência, argumentação, sequência lógica, adequação temática, entre outros aspectos. No entanto, ao serem registrados na escrita, sucumbiram à limitação lexical e tornaram-se pobres, limitados, muitas

vezes ilegíveis e incompreensíveis, muito próximo daqueles pertencentes a crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização.

Compreendemos a importância do bilinguismo na educação dos surdos e acreditamos que este é um método relevante na educação desses sujeitos. Mas para que esse método seja implementado é necessário ainda que haja pesquisadores dispostos a se aprofundar mais no assunto para que realmente esses sujeitos possam ser fluentes em LS e na LB.

3.2 Tradução ou Interpretação?

A introdução dessa questão nesse trabalho se deu ao nos darmos conta de que, ao percorrer os estudos sobre a surdez por meio da pesquisa de Leis, Decretos e outros documentos oficiais do MEC, essas duas palavras são utilizadas concomitantemente e, por vezes, concorrentemente, para definir processos de importância em relação ao sujeito que se articula entre duas línguas pelo apoio do intérprete.

Ao pesquisarmos no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*on line*)¹³ e encontramos as seguintes definições:

tradução | *s. f.*
derivação fem. sing. de traduzir

tra·du·ção
substantivo feminino
1. .Ato de traduzir.
2. O que se traduz.
3. Obra traduzida.
4. [Figurado] Significação; interpretação; explicação.

tradução livre
• Não literal.
Palavras relacionadas: transcodificação, paráfrase, chicha, metonómia, versão, retroversão, contraversão

interpretação | *s. f.*
derivação fem. sing. de interpreta

in·ter·pre·ta·ção
substantivo feminino

¹³ Verbetes "tradução", "interpretação", in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/interpreta%C3%A7%C3%A3o>>. Consultado em 08 de abril de 2014.

1. Sentido em que se toma o que se ouve ou o que se lê, e que se julga ser o verdadeiro.
2. Explicação.
3. Desempenho (do papel pelo ator).
4. Comentário, versão.

Palavras relacionadas: interpretar, interpretativo, explicação, hermenêutica, exegese, decifração, disgnosia).

Para Bartholamei Junior e Vasconcellos (2008, p. 1) a tradução é uma das atividades “mais antigas do mundo”, e mostram três tipos de tradução “(1) Metáfrase: verter palavra por palavra; (2) Paráfrase: tradução do sentido; (3) Imitação: recriação”.

Nos estudos da surdez existe um campo denominado “Estudos da Tradução”, que são citados por Quadros e Souza (2008, p. 169) e por Bartholamei Junior e Vasconcellos (2008), nesse campo de estudos, o processo de interpretação e tradução da LIBRAS se atravessam, e isso também ocorre em documentos oficiais, sendo que em alguns momentos as duas palavras acabam sendo apresentadas com um único sentido. Isso pode ser observado no Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) no Capítulo V, que trata “Da Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa”. Nesse capítulo, ora o profissional é apresentado como “tradutor e intérprete de Libras”, ora como “intérprete”.

Em outro documento oficial, o livro “O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, publicado pelo MEC (QUADROS, 2004), são citadas variadas formas de tradução, mas sempre agrupando tradução com interpretação.

Tradutor - Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra.

Tradutor-intérprete - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito.

Tradutor-intérprete de língua de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).

Tradução-interpretação simultânea - É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação.

Tradução-interpretação consecutiva - É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo) (QUADROS, 2004, p. 11).

Em vários países os intérpretes e tradutores de LS foram aparecendo na sociedade de forma voluntária. Com o passar dos anos, os surdos foram conquistando seu espaço na sociedade, tornando-se intérpretes e tradutores de LS, quando essa posição se tornou uma profissão. É importante ressaltar que cada país possui a sua LS. A presença de intérprete de LS no Brasil iniciou-se em:

*trabalhos religiosos iniciados por volta dos anos 80.

*Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

*Em 1992, realizou-se o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS que promoveu o intercâmbio entre as diferentes experiências dos intérpretes no país, discussões e votação do regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes fundado mediante a aprovação do mesmo.

*De 1993 a 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais.

*A partir dos anos 90, foram estabelecidas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da FENEIS. Em 2002, a FENEIS sedia escritórios em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, além da matriz no Rio de Janeiro.

*Em 2000, foi disponibilizada a página dos intérpretes de língua de sinais www.interpretels.hpg.com.br. Também foi aberto um espaço para participação dos intérpretes através de uma lista de discussão via email. Esta lista é aberta para todos os intérpretes interessados e pode ser acessada através da página dos intérpretes.

*No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal (QUADROS, 2004, pág. 14 e 15).

Um exemplo para mostrarmos como os processo de tradução e interpretação na LIBRAS se atravessam, encontra-se no texto de Masutti e Aguiar dos Santos (2008), que ora se referem à tradução ora se referem à interpretação. Porém, as autoras também se referem ao papel do intérprete, dizendo que essa figura entrou em um contexto extremamente tenso “que mobiliza o tecido social, porque tomam parte de um **processo de significação**¹⁴ com muitas variáveis” (MASUTTI e AGUIAR SANTOS, 2008 p. 150).

Retomando o que diz o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*on line*), tradução é sinônimo de interpretação, e interpretação é sinônimo de tradução, e para sinônimo

¹⁴ Grifo nosso.

de interpretação também temos significação. Podemos então dizer que tradução, interpretação e significação estão se atravessando.

Para a AD “a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 2004, 64). Assim, entendemos que a interpretação é um gesto, e no caso do intérprete tanto ele significa o que deve ser interpretado, como se significa no ato da interpretação. A autora ainda diz que existe a “perfidia da interpretação, ou seja, o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos” (ORLANDI, 2004, 64). Aqui podemos nos colocar a pensar o que já dissemos anteriormente – que os sentidos das palavras não estão colados na estrutura gramatical, e desse modo, não há a possibilidade da simples transposição de uma palavra de uma língua para outra, pois os sentidos não são os mesmos. Na construção do conjunto de léxicos de uma língua, estão envolvidos, como já pudemos apontar com o apoio de Massmann (2009), processos de práticas de linguagem e discursivas e de processos culturais distintos entre diferentes línguas, e a linguagem, na AD, não é transparente (cf. ORLANDI, 2004).

Ao lembrarmos do aspecto da opacidade da linguagem, voltamos nossa atenção sobre a utilização dos termos intérprete e tradutor no Código de Ética do Intérprete: Capítulo 1 Princípios fundamentais, artigo 2º “O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo” (QUADROS, 2004, p. 32). Porém, como vimos debatendo, sabemos que não há como o intérprete ser “imparcial”, uma vez que ele é sujeito e está envolvido no processo, o discurso está circulando no intérprete, ou como a autora diz, “[...]os gestos de interpretação são já determinados[...]” (ORLANDI, 2004, p. 66).

Acordamos com Orlandi (2004, p. 67) quando ela diz que:

A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, e apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem o direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).

A interpretação, assim, não é um “mero gesto de decodificação e apreensão do sentido”, pois para nós do campo das Ciências da Linguagem, fundamentados pela AD, “os sentidos sempre podem ser outros (ORLANDI, 2004) e, ao fazer gestos de interpretação, o sujeito está afetado e afeta os processos de significação. A interpretação, na LIBRAS, exige do intérprete estar ali envolvido no discurso que está circulando para se fazer entender para o sujeito surdo e para que esse sujeito também circule no campo de significação ali apreendido.

Nos estudos surdos, Masutti e Aguiar dos Santos (2008) dizem ainda que interpretar/traduzir é muito mais do que passar uma fala de uma língua para outras, elas dizem que:

As demandas que surgem no processo de intermediação cultural entre surdos e ouvintes impõem a intérpretes uma preparação muito rápida para se adequar ao que dinamicamente vai surgindo. Mas, essa preparação na realidade é fictícia porque não há formulários e nem mesmo cursos de capacitação que possam dar conta daquilo que resulta de um processo intenso de subjetivação e desconstrução de concepções arraigadas em modelos logofonocêntricos. O que queremos dizer é que o contato é o principal articulador de sentidos quando se trata de encontros culturais com experiências díspares, e que o choque da diferença não se resolve com olhares marcados por algo já instituído. A abertura para o que não se sabe, o que virá no encontro com o outro, e o abandono de pré-julgamentos de ordem lingüística, cultural, etc, fará a diferença no ato tradutório (p. 150).

Para Scherer (2009), interpretar/traduzir¹⁵ é muito mais do que entender, é estar no “contexto na/da multiplicidade de língua no interior da própria língua, isto é, conhecer uma/várias língua(s) faz do sujeito-tradutor um sujeito de línguas com s sempre plural e heterogêneo” (p. 200). Mas a autora também nos coloca a pensar que:

[...]tradução é a escritura em processo desejanste, é um processo de inscrição no espaço entre línguas, entre histórias. Exposição ao equívoco. Efeito metafórico entre o mesmo e o diferente. Particularidade da língua no discurso. Tradução é também o dizer em ato. Esse exercício monolíngüe, esse espaço de fala de uma língua em outro espaço da falta. Esse exercício de se perder no acaso em (per)curso de (re)dizer o já dito em outra língua. É falar com palavras alheias. Ela é o próprio da ilusão faltante. Língua própria versus língua estranha. Escritura alheia entre a língua e o discurso pelo jogo da interpretação nas formulações possíveis em múltiplas versões. Estranho desliza na verdade e no erro da/na história pela interpretação nas versões possíveis de língua e de sujeito. Para nós, portanto, traduzir é acima de tudo um ato político, capaz de trazer em seu bojo uma memória, às vezes mais e às vezes menos explícita; extrapolando os limites da língua, mas revelando-se nela e por ela.

Como dissemos anteriormente que a língua é fluida e está sujeita a falhas, ainda acordamos com Orlandi (2004, p. 99) quando ela diz:

¹⁵ Sherer (2009) apresentar dessa forma (interpretar/traduzir) ao referir o processo de entrada do sujeito no gesto de interpretar/traduzir.

Embora a interpretação pareça se fazer por um sujeito que apreende um sentido que está nas palavras, esta relação como vimos, é ao mesmo tempo mais indireta e mais determinada por processos que fogem ao controle do sujeito e que mostram que os sentidos não emanam das palavras.

É assim na AD e é assim na LIBRAS. O intérprete de LIBRAS não um “guardião da verdade” ele é um facilitador para a comunicação entre surdos e ouvintes. O intérprete não é a voz do surdo, mas ele é o que se faz ouvir do sujeito surdo. A interpretação é fundamental para o sujeito surdo que não é oralizado, pois, é uma forma desse sujeito se fazer sujeito na sociedade ouvinte.

Costa (2011, p.11) diz que:

A interpretação é fundamental na relação entre a língua e sua exterioridade, uma vez que, enquanto gesto interpretativo, ela explicita como a abertura do simbólico possibilita a determinação da significação, num jogo de abertura e fechamento de sentidos, que permite ora a incidência da ilusão da completude do dizer que se estabelece na interpretação de qualquer objeto simbólico, ora o fato de que a incompletude é constitutiva da linguagem. Esse jogo é impulsionado por um sujeito impelido a significar. Com efeito, a interpretação torna-se um importante mecanismo ideológico a ser observado na análise discursiva, pois é através dela que o sujeito dá sentido a um objeto, a um acontecimento, a um espaço, a uma imagem, a si, ao seu lugar e aos outros como evidente.

Para a AD, sabemos que no gesto da interpretação, não tem como o intérprete ser imparcial, ele é sujeito, ele está ali envolvido no processo de significação como citado por Massuti e Aguiar Santos (2008); Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (*on line*) e Scherer (2009), Orlandi (2004) e Costa (2011). O intérprete está afetado pela historicidade, pela ideologia, e mesmo que este sujeito quisesse ser imparcial no momento da interpretação ele não conseguiria, pelo fato de que ele já está afetado pelo discurso. Retomando o que dissemos anteriormente, as palavras não estão coladas à seu sentido, se fosse assim, o intérprete teria que fazer a interpretação da LB para a LIBRAS palavra por palavra para poder ser fiel ao que está sendo dito, e não é assim. A LIBRAS é uma língua que tem sua estrutura que se difere a estrutura da língua brasileira, por esse motivo também que o intérprete não consegue ser imparcial. Orlandi (2004, p. 95) diz que: “[...]o gesto de interpretação materializa a inscrição do sujeito em uma formação discursiva, isto é, constitui-se em uma posição”.

Após muitas leituras, discussões e inquietações sobre “tradução ou interpretação?”, queremos dizer que acordamos com os estudos da AD que nos levaram a pensar que o intérprete de LIBRAS realiza um gesto de interpretação. Acreditamos que a interpretação “não é um mero gesto de decodificação” como diz Orlandi (2004, p. 67), os sujeitos que estão

ali no ato de interpretar de uma língua para outra estão no entremeio de duas culturas, de ideologias, de discursos que se fazem valer no momento da interpretação, muitos sentidos circulam nessa relação de entremeios. Acreditamos que o intérprete não é a voz do surdo, ele é um sujeito que está ali presente como mediador entre línguas. O intérprete faz com que o surdo seja ouvido e faz com que o ouvinte seja compreendido pelo surdo.

Há uma ilusão de que o intérprete se mantém neutro no momento da interpretação. Isso não é verdade, pois, como sujeito entre duas culturas, fazendo parte de um discurso, não é possível haver neutralidade, o intérprete está li inserido, circulando, fazendo parte de um discurso que circula entre sujeitos surdos e ouvintes.

E então retomamos o nosso objetivo que é compreender o sujeito surdo entre línguas. Inicialmente pensávamos que este sujeito estava submetido à duas línguas: a LIBRAS e a Língua Brasileira, mas ao decorrer das leituras e da escrita, percebemos que existem outras modalidades da língua como o bilingüismo, bimodalismo, português sinalizado, e assim entendemos que este sujeito não está somente entre duas línguas, ele está entre línguas.

4. O CORPUS

O *corpus* deste trabalho foi constituído por meio da convivência com um sujeito surdo, F. A. S, que se iniciou em meados de 2003. Esta convivência era apenas em encontros religiosos. Mas foi em 2013 que ele ingressou na carreira acadêmica e iniciou-se o trabalho como intérprete.

Este recorte foi escolhido pela vivência que já havia com sujeito surdo. Sabíamos das dificuldades acadêmicas por esse sujeito enfrentadas e nos propormos a fazer alguns gestos de interpretação diante de sua história de vida acadêmica.

O sujeito surdo acompanhado iniciou sua carreira acadêmica no ensino superior em 29/07/2013, sendo o curso ingressado Engenharia de Controle e Automação. O aluno surdo prefere sentar-se sempre à frente mais próximo ao quadro. A intérprete assenta-se ao seu lado. Quando as aulas são de matérias que utilizam cálculo, a dinâmica da aula ocorre da seguinte maneira: o(a) professor(a) explica o conteúdo e em seguida realiza os exercícios no quadro. A interpretação é feita quando o(a) professor(a) está explicando o conteúdo em LB e a intérprete vai fazendo a interpretação em LIBRAS. Quando os exercícios são feitos no quadro, o aluno acompanha o desenvolvimento de cada exercício e a intérprete vai copiando o conteúdo que está na lousa em seu caderno. Se o aluno surdo tem alguma dúvida, a intérprete explica como o exercício está sendo desenvolvido, e se mesmo assim o aluno não entender, ele coloca a sigla “PP” (Perguntar para Professor (a)) ao lado do exercício que não entendeu e, ao final da aula, a intérprete acompanha o aluno até o(a) professor(a) para que as dúvidas sejam esclarecidas. Quando o(a) professor(a) solicita que o exercício seja feito em sala de aula, o próprio sujeito surdo copia da apostila ou da lousa e desenvolve o exercício. A intérprete copia o conteúdo da lousa para o aluno surdo pois ele tem um problema de saúde denominado labirintite. Como ele faz o movimento de olhar para a lousa e para o caderno várias vezes, ele sente tontura e outro fator que também contribui para que isso aconteça é que a sua coordenação motora é lenta e o conteúdo é passado de forma dinâmica pelos professores.

Quando a aula é da matéria de Circuitos Elétricos I, é totalmente interpretada (o professor fala o tempo todo, não tem desenvolvimento de exercício em sala de aula, por isso o uso do termo “totalmente interpretada”), pois o professor utiliza somente notas de aula como apostila, faz muitas demonstrações em forma de desenhos de circuitos e componentes elétricos na lousa e a explicação do conteúdo é totalmente oral. Quando o professor faz

alguma anotação ou solicita o desenvolvimento de algum exercício, o aluno surdo faz cópia do conteúdo que está na lousa.

Em qualquer uma das matérias, o sujeito surdo tem dificuldade de entender algumas palavras na LB. Sendo assim, na maioria das vezes que os exercícios propostos são de “interpretação” (ler e entender o que está escrito), a intérprete precisa interpretar os enunciados dos exercícios de LB para LIBRAS para o sujeito surdo entender o que está sendo pedido.

Nas provas a intérprete acompanha o sujeito surdo para fazer a interpretação dos enunciados da LB na modalidade escrita para a LIBRAS. Neste momento da prova, é necessário ter muita cautela, pois na condição de intérprete, não é possível fazer nada além do que interpretar o que está escrito, ou substituir alguma palavra para facilitar o entendimento do sujeito surdo na hora da prova. Não é correto se deixar influenciar e querer de alguma forma “ajudar” o aluno bem como diz o Código de Ética do Intérprete, Capítulo I, parágrafos 2º e 3º.

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3º. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade; (QUADROS, 2004, p. 32).

Este sujeito surdo não gosta da LB na modalidade escrita. Ele é bem pouco oralizado e tem vocabulário restrito em LB. Em LIBRAS ele se comunica bem, mas tem alguns momentos que ele sabe o sinal em LIBRAS, mas não sabe a palavra na LB. Isso às vezes dificulta um pouco a comunicação entre intérprete e aluno surdo. Quando o sujeito surdo desconhece a palavra na LB, a intérprete faz a datilografia (é a soletração em sinais de uma palavra em LB utilizando o alfabeto digital ou manual) da palavra, e se existe o sinal correspondente em LIBRAS, após a datilografia o sinal é repetido para que o sujeito surdo possa conhecer esse sinal, ou quando a intérprete desconhece o sinal em LIBRAS o processo é ao contrário, ela faz a datilografia da palavra e o sujeito surdo faz o sinal em LIBRAS para a intérprete. Em certa aula estava sendo feita a interpretação de um exercício contextualizado de uma matéria, e nesse exercício havia a palavra “cédula”, e ao invés de fazer o sinal em LIBRAS de dinheiro, foi feita a datilografia da palavra “cédula”, o sujeito surdo disse que não conhecia esta palavra, então foi explicado para ele que cédula é o dinheiro de papel, então ele

disse “ah...entendi” (em LIBRAS). Algumas vezes isso ocorre pela falta de vocabulário em LB, pois em LIBRAS existem sinais que são iguais, mas com sentidos diferentes e palavras iguais com sentidos diferentes como mostraremos.



Figura 3 - Sinal de “raposa” e “van” em LIBRAS. (Fonte: autora da dissertação)

Como dissemos que existem sinais iguais para palavras diferentes, o sinal de “raposa” e “van” são iguais, o que muda é o contexto em que os sinais estão sendo feitos.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Historia minha vida escola.

19 de Maio 1990 (em mosca) :

Quando eu tinha 3 anos 8 meses comecei estudar Filippo Maldone em Lousa Alegre - mg, minha professora legal ajuda muito em aprender primeiro letras "a, o, u, e, i" cobria a mão garganta e asso-para para ver vibração, depois dia seguinte silabas "ba, de, lo, ..." até não sei uma palavra a precisa olhando uma foto e mostra desenho junto palavra, agora entendi.

Minha mãe ajudava fazer muito tarefa no outro dia sala aula minha professora olha fazer tarefa muito bom

Depois anos muito minha professora ensinou muito em aprender, mas primeiro professora falou amanhã vai prova o não sei "prova" e minha mãe explica como precisa estudar até entende e conhecer palavra é tanto era difícil, porque não esutava Deus me abençoar sempre era o primeiro da sala, tinha vontade prova melhor, professora mandou eu fiz muito trabalho de matéria

Comesou 6ª série lei libras, antes era só leitura labial e confusão muito movimento boca igual.

Libras melhor, o precisa aprender cada vez mais "a, b, c, d, ..." até coisa palavra, mas libras é diferente de português.

Depois 12 anos do material consegui formar 8ª série.

Fui estudar no minha cidade, escola regular

Sulamericana

1 1

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

onde era disseminado, não tinha livros, colegas tinha de e me ajudava muito, vim que eu esforçado.

Eu ensinei livros para os colegas. Gosto de matemática, Física, Alguns professores legais. Terminei o ensino médio.

Fui estudar ETE "Escola Técnica da Eletrônica e Noturno.

Todos eram legal muitos amigos, tinha intérprete (era igual uma mãe), Professores ensinam eu aprendi e projeto muito bom, ele mandou fazer 2º projeto, mas em tempo idêntico até eu e colegas, fazemos projeto o boa nota.

Mas bênção veni mais uma etapa
Agora se Deus quiser vai estudar instal

Imagem 2 - Relato escrito pelo sujeito F.A.S, corpus dessa pesquisa (cont.)

4.1 Gestos de Interpretação

História minha vida escola.
 19 de Maio 1990 (em moço) ;
 Quando eu tinha 3 anos 8 meses conheci estuador
 Filippo Smaldone em Pouso Alegre - mg, minha professora
 legal ajuda muito em aprendi primeiro letras

Recorte 1

O sujeito surdo, F. A. S. nasceu em 19 de maio de 1990. O início de sua carreira estudantil se deu em uma escola para surdos que se chama “Instituto Filippo Smaldone¹⁶” na cidade de Pouso Alegre/MG. Esta escola, na época, era a referência para a educação dos surdos no município. Este Instituto foi fundado em 1988 na cidade de Fortaleza. É uma instituição filantrópica e seu objetivo é “oferecer um atendimento educacional e de reabilitação a crianças e adolescentes com deficiência auditiva”. Esse Instituto está sob a direção da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações.

Antes de iniciarmos nossos gestos de interpretação em relação ao *corpus* apresentado, queremos retomar que nosso objetivo aqui não é o de fazer um estudo de caso, uma vez que nos defrontamos com a especificidade do relato de apenas um sujeito. A definição por este relato, e não de outros sujeitos surdos, se deu por encontrarmos nesse material uma regularidade: a circulação do discurso pedagógico (cf. ORLANDI, 2011).

Ao pressupor a existência de três tipos de discurso – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário, Orlandi (2011) caracteriza o discurso pedagógico como “ele se apresenta atualmente¹⁷” (ORLANDI, 2009a p.15).

A autora nos faz pensar que as noções que circulam no discurso pedagógico é a de que o professor está na escola para ensinar e que o aluno está na escola para aprender, ou seja, o professor é o “detentor do saber” e o aluno é um “sabe nada”. A autora nos explica isso afirmando que

¹⁶ Disponível em (http://filipposmaldone.blogspot.com.br/p/blog-page_13.html).

¹⁷ O texto no qual Orlandi desenvolve tais formulações teóricas foi apresentado originalmente no ano de 1978, conforme dito pela autora na publicação por nós pesquisada. Porém, a compreensão do discurso pedagógico como discurso autoritário faz-se ainda atual.

[...]no discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 2011, p. 13 e 14).

lejal ajuda muito em aprendi primeiro letras
 "a, o, u, e, i" colava a mão gorganta e arre-
 prava para ver vibração, depois dia segundo
 silabas "ba, de, lo, ..." até não sei uma palavra
 a precisa olhando uma foto e mostra desenho junto
 palavra, agora entendi.

Recorte 2

É a circularidade do discurso pedagógico que tomaremos para o início dos nossos gestos de interpretação, debruçados na leitura dos recortes 1 e 2, apresentados acima. O sujeito escreve sobre o percurso da sua vida, e logo passa a relatar sua experiência acadêmica com o aprendizado das letras, mais especificamente as vogais, porém fora da ordem convencional.

A leitura dos recortes acima instiga-nos a pensar o modo como, histórica e ideologicamente, o modo de atenção aos alunos surdos, isto é, o modelo de educação ao aluno surdo vem se repetindo ao longo dos tempos. Desde o ano de 1889, como já apontamos no item 1.2¹⁸, no nosso trabalho, a ênfase na oralidade para o ensino da língua vem se repetindo no ensino a alunos surdos. O uso das técnicas do Oralismo foi relacionado à proposição de uma modalidade escrita a alunos não ouvintes, ao invés da ampliação e aproveitamento de outras vias percepto-visuais para que esse sujeito pudesse entender o funcionamento da LB.

Ao sujeito era solicitado que sentisse um estímulo tátil (a vibração das pregas vocais na produção da voz), porém que ele não era capaz de perceber auditivamente a realização desse som. Mas, mesmo assim, a professora solicitava a produção do som, isto é, a esse sujeito, e a tantos outros que passaram por essa situação, era negada a possibilidade de participação no processo de aprendizagem. Ele não precisava se ouvir, se perceber no processo, apenas era necessária a realização de uma técnica, ou seja, a sua capacitação para a realização de uma técnica.

¹⁸ Página 20.

Sendo assim, mesmo após terem passados 122 anos, os resultados do Congresso de Milão ainda faziam efeito na educação dos surdos. Aqui podemos destacar que o discurso circulante no Congresso de Milão foi discurso autoritário, com o qual Orlandi (2011) nos diz que a polissemia é subtraída em virtude da possibilidade uma na construção de sentidos, por processos parafrásticos do discurso pedagógico, oferecendo ao professor a posição de saber pela qual o aluno procura.

No relato aqui analisado, conforme observamos no recorte 2, o sujeito cita que ele gostava, e que conseguia aprender os sons. Porém, quando as sílabas lhes foram apresentadas, quando os sons se juntavam formando sílabas e essas se juntavam para formar palavras, ele não entendia, quando então a professora lhe mostrava um “desenho” para que ele pudesse associar a palavra à gravura.

Esse método de ensino é questionado por Marinho Silva (2001, p. 41), como já citamos anteriormente, uma vez que “o ensino da língua (escrita) para os surdos não deveria estar desvinculado” dos processos de constituição dos sentidos na linguagem. Como dissemos também por intermédio e contribuição de Massmann (2009) e pela formulação de Orlandi (2004), a linguagem não é transparente e, a construção linguística de uma língua está carregada de sentido composto em uma forma linguística. Não há como realizar uma tradução, ou uma transcrição direta de sentido de uma língua para outra. Os relatos aqui apresentados apontam para a dificuldade desse sujeito compreender o que lhe é proposto. Ele foi capaz de produzir os sons, mas não pode compreender ou fazer relações entre as estruturas apresentadas, conforme podemos observar no relato 3, abaixo.

Todos os acontecimentos do interior da sala de aula que esse sujeito frequentava eram elaborados e executados para sujeitos ouvintes. O aluno surdo, esse que nos presenteia com o seu relato, deveria se adaptar às atividades, passando por métodos de ouvintização, isto é, de tornar-se ouvinte em sua prática, sem apresentar condições fisiológicas para tal.

Minha mãe ajudava fazer muito tarefa no
 outro dia sala aula minha professora elha fazer
 tarefa muito bom
 depois anos muito minha professora ensinou mu-
 to eu aprendi, mas primeiro professora falar amanha
 vai prova o não sei "prova" e minha mãe
 explica como precisa estudar até entende e
 conhecer palavra é tanto era difícil, porque não
 existava Deus me abençoar sempre era o primei-
 ro da sala, tinha vontade prova melhor,
 professora mandou eu fiz muito trabalho de
 matéria

Recorte 3

Ainda no recorte 3, podemos perceber que com o apoio da mãe, ele conseguiu resolver os exercícios propostos. Porém, o sujeito em questão era o aluno, e a construção de processos pedagógicos para o aprendizado deveria acontecer para ele. Os exercícios propostos para serem realizados em casa deveriam ser resolvidos por ele, sem o auxílio da mãe, para que ele pudesse se relacionar autonomamente com a LB.

As práticas pedagógicas eram desenvolvidas baseadas no método do oralismo absoluto, e o uso da LS era totalmente proibido. Ou seja, mesmo que o sujeito estivesse estudando em uma escola preparada para receber alunos surdos, o método de ensino não era "adaptado" para esses alunos, eles precisavam se comportar como ouvintes e pensar como tais para continuar sua carreira estudantil. Até que, com a troca de professora ele enfrentou um problema que até então lhe era desconhecido: "prova", e no momento da sua realização não havia a presença da mãe para ajudá-lo. Estavam estabelecidos aí dois problemas: o primeiro era a impossibilidade de contar com um outro sujeito ouvinte que o auxiliasse na execução dessa atividade linguística; o segundo, foi o contato real com o que as línguas apresentam aos sujeitos com seus vocábulos – a não existência de relação entre uma suposta objetividade dos objetos do mundo com sua representação na língua.

Comencei 6ª série dei libras, antes era só leitura labial e confusão muito movimento boca igual.

Libras melhor, o precisa aprender cada vez mais "a,b,c,d,..." até coisa palavra, mas libras é diferente de português.

Depois 12 anos do maternal consegui formar 8ª série.

Recorte 4

Somente a partir do ano de 2002, quando a LIBRAS foi reconhecida nacional e oficialmente como a língua dos surdos, este sujeito pode fazer uso da LS no ambiente escolar, identificando-se com esta língua, pois até então ele só havia tido contato na escola e no ambiente familiar com a LB oralizada. Quando pontuaram algumas diferenças entre a LB e a LS, ele se identificou com a LIBRAS. Mas, como já dissemos anteriormente, a LIBRAS não é de uso obrigatório pelos surdos (LOPES, 2011, p. 28). Esse sujeito se identificou com essa língua e (cf. tópico 3.1¹⁹) por ser essa uma instituição que individua o sujeito em sujeito-surdo, e também na qual circulam sentidos de uma determinada cultura – a cultura surda, uma vez que entendemos que a cultura é construída no modo com que os sujeitos praticam a linguagem. No relato por nós interpretado, o sujeito escreve: “Libras melhor, o precisa aprender cada vez mais[...]”.

Fui estudar na minha cidade, escola regular

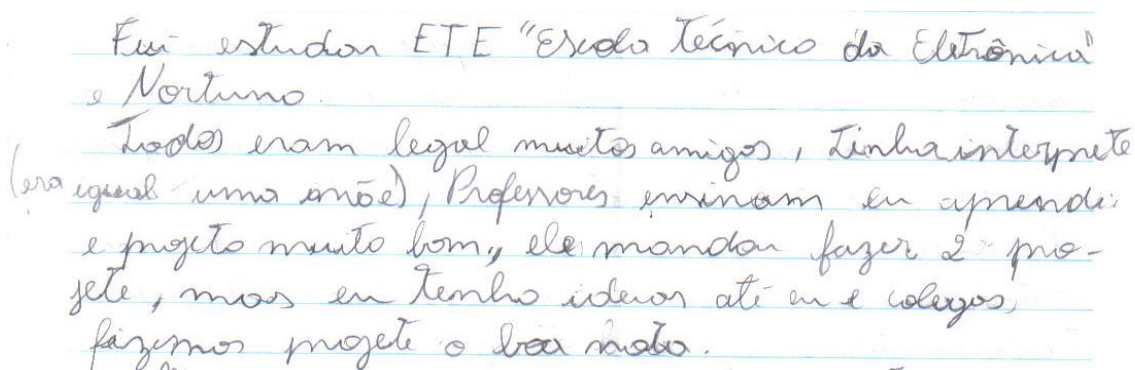
onde era discriminado, não tinha libras, colegas tinha de e me ajudava muito, viam que eu esforçava.

Eu ensinei libras para os colegas. Gosto de matemática, física, algumas profissões legais. Terminei o ensino médio.

Recorte 5

¹⁹ Página 50.

Retomamos aqui o que Lopes (2011) revela acerca das escolas atuais – elas não estão preparadas para receberem alunos surdos. Segundo a autora, essa situação está relacionada com os processos de formação dos professores. A LIBRAS tem sido “ensinada” em alguns cursos de graduação somente para cumprir a Lei da LIBRAS²⁰, e também cumprir grade do curso. Sobre isso, o sujeito surdo relata que “alguns professores legais”, que alguns professores o ajudavam extra classe e davam uma atenção a mais para ele. Já outros professores davam a matéria e não se importavam se ele havia compreendido ou não. Mas o fato é que se os cursos de graduação não proporcionam um aprendizado profundo da LIBRAS para que futuros educadores possam lecionar para um aluno surdo. Como diz Kyle (2013), a LIBRAS, a depender do que tem sido ensinado nos cursos de licenciatura, nunca será aprendida e, dessa forma, utilizada em sala de aula num nível de proficiência suficiente para o ensino ao aluno surdo.



Fui estudar ETE "Escola Técnica da Eletrônica"
e Noturno.
Tudo eram legal muitos amigos, tinha intérprete
(era igual uma mãe), Professores ensinam eu aprendi
e projeto muito bom, ele mandou fazer 2º pro-
jeto, mas em tempo ideias até eu e colegas,
fazemos projeto o boa noite.

Recorte 6

Este sujeito foi estudar na “Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa– ETE FMC²¹”. Foi fundada em 1959 por Luzia Rennó Moreira, mais conhecida como Dona Sinhá Moreira, e é a primeira escola de eletrônica de nível médio da América Latina. Nessa renomada escola o sujeito surdo ingressou pensando ser um curso de graduação, mas, mesmo quando soube que não era, prosseguiu seus estudos.

O sujeito surdo diz “tinha intérprete” no ensino técnico. Mas, devemos destacar aqui que, anterior a isso, durante os 3 anos de ensino médio esse aluno não foi acompanhado por um(a) intérprete, apesar de ter garantido por Lei que todo aluno surdo tem o direito à presença

²⁰ Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e dá outras providências.

²¹ Disponível em: www.ete.g12.br/etefmc-historico

e acompanhamento de um intérprete em sala de aula. Encontramos essas informações da redação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005)²².

Capítulo VI

Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Art. 22

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes da Libras – Língua Portuguesa.

Colocamo-nos a pensar que mesmo após os surdos conquistarem seu espaço na sociedade, sendo reconhecidos por força de Lei, essas Leis não se fazem valer.

A presença e o apoio de uma intérprete partícipe do processo de ensino e aprendizado desse sujeito-surdo foi bem-vindo. O sujeito relata que essa intérprete lhe “era igual uma mãe”. Sobre isso, pensamos haver duas (entre as outras possíveis) interpretações: a primeira, que a recepção desse aluno ao uso da LIBRAS e da presença de uma intérprete que estivesse possibilitando o uso da sua língua em sala de aula foi realizadora para a sua real participação nas aulas; a segunda, que a intérprete servia de facilitadora de todo o processo, como sua mãe fazia na realização das tarefas de casa no início do seu aprendizado do alfabeto da LB.

Nessa escola técnica, ele foi o primeiro aluno surdo a se formar nessa escola, e se destacou por desenvolver o projeto “VIBRACAMP: campanha para surdos²³”, juntamente com outros alunos ouvintes. Esse destaque nos vale para apontar a principal diferença apresentada nesse processo. Até o ensino médio, considerado um aluno pouco desenvolvido, tendo sempre justificado por seus professores que a dificuldade de aprendizado encontrava-se localizada na ausência da audição, na escola técnica esse aluno se destaca, porém sob a possibilidade de uso de uma língua com a qual ele pode apresentar-se como sujeito partícipe dos processos educacionais, transpondo a ideia de capacitação para o uso de uma língua, como era executado com ele desde o início da sua escolarização, para a ideia de formação

²² Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html

²³ Os vídeos explicativos desse projeto e sua exposição na feira PROJETE podem ser acessados nos *links* a seguir: Parte 1 – www.youtube.com/watch?V=st0ljyloM0m Parte 2 - www.youtube.com/watch?V=ueluh6iyzi0 Parte 3 - www.youtube.com/watch?V=jqeavkap_ou

educacional, assim como já apontamos com as proposições de Orlandi (2014) sobre a compreensão das diferenças entre os conceitos de capacitação e formação escolar.

"Mais bênçãos venha mais uma etapa.
Agora se Deus quiser vai estudar invatel"

Recorte 7

Pudemos perceber também através desses recortes que, como dissemos anteriormente que a maioria dos educadores não têm ou fazem uma formação contínua. Percebemos isso tanto nas escolas que se dizem preparadas para receber os alunos surdos quanto em escolas regulares.

PALAVRAS FINAIS

Inicialmente colocamo-nos a pensar se um sujeito surdo poderia ser fluente na LB e na LIBRAS. Sabemos que isso pode sim ocorrer, mas que é um percurso longo no qual o sujeito surdo, governo, escola, educadores, sociedade e família precisam ter estabelecido bases comuns para que esse sujeito consiga alcançar seu(s) objetivo(s).

No início, os Estudos Surdos se voltavam especialmente para a pesquisa sobre as razões de pessoas com ausência de audição não falarem, eles eram tratados como experimentos de médicos, terapeutas e outros que queriam a qualquer custo ouvintizar esses sujeitos. Eram vistos como aberrações e totalmente marginalizados pela sociedade. O pior momento da história dos surdos foi quando o uso da LS foi proibido. Somente após muitos anos, os surdos conquistaram novamente o direito de poder utilizar a LS, sendo essa reconhecida como língua-cultura (cf. MASSMANN, 2009).

No Brasil, a LS foi instituída oficialmente no ano de 2002 quando os surdos nomearam sua língua: LIBRAS. Esse também pode ser considerado um marco histórico, pois através da oficialização da LIBRAS os surdos também conseguiram fazer valer a presença de intérpretes em salas de aula, locais públicos, e tantas outras conquistas que citamos nesse trabalho.

O bilinguismo adentrou o Brasil em meados dos anos 70, mas até os dias atuais esse ainda é um assunto que provoca muitas discussões, não tendo ainda a definição de métodos bilíngues para os processos pedagógicos. Alguns estudiosos concordam e outros discordam desse método. Porém, para esse debate, é necessário perguntar-se sobre o modo como os sujeitos surdos estão envolvidos nessas discussões, ou se esse debate se presta apenas à disseminação de ideias de ouvintes que querem tentar melhorar a educação dos surdos para esses se tornarem ouvintes em sua prática, sem que a esses sujeitos seja dada a palavra para que eles também opinem acerca disso.

Outra questão que também está em discussão é sobre a posição do intérprete, ou seja, essa figura interpreta ou traduz uma língua para outra? Com o debate acerca desse questionamento compreendemos que o intérprete interpreta, pois ele é atravessado pelo discurso, afetado pela língua e interpelado política e ideologicamente. Desse modo, pensamos não haver imparcialidade.

Por meio dos nossos gestos de interpretação, percebemos que a história de vida relatada pelo sujeito que em nosso *corpus* se retrata circula por sua vida acadêmica. Para ele, cada etapa concluída era considerada uma vitória, mas, especialmente, as conquistas relatadas por ele como vitória se deram quando lhe foi permitido ser surdo e fazer uso de uma língua que o identificava como sujeito-surdo.

A formação dos educadores percebemos que tem um quesito que tem deixado à desejar, pois, como dissemos, hoje o foco é o diploma, isso acarreta uma má formação de alunos surdo e educadores que não sabem profundamente a língua de sinais e a cultura surda.

Não pretendemos, com essa pesquisa, ser conclusivas, mas sim, objetivamos contribuir com os Estudos Surdos à luz da Análise de Discurso para que seja estabelecido um olhar para os acontecimentos linguísticos e esses compreendidos de modo a surtir efeito na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A BÍBLIA SAGRADA. Nova tradução na linguagem de hoje. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BAALBAKI, A. B.; CALDAS, B. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. In: **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. 2011. Disponível em: <www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf>. Acesso em: 24.jan.2014.

BARROS, R. C. B. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 89 à 135.

BARROS, R. C. B.; MASSMANN, D. **O sujeito, a língua e a língua de sinais**: estudo discursivo das diretrizes de acesso ao conteúdo da *web* para pessoas surdas. Campo Grande: Editora da UNEMAT, 2013.

BARROS, R. C. B.; ZARPELON, C. F. Pensando a formação acadêmica para o processo de inclusão escolar da pessoa com necessidade educacional especial. In: BARROS, R. C. B.; PAULINO-PEREIRA; F. C.; OLIVEIRA, J. P. (orgs.). **Educação e Saúde**: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 73 à 88.

BARTHOLAMEI JUNIOR, L. A.; VASCONCELLOS, M. L. **Introdução aos estudos da tradução**. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/introducaoAosEstudosDeTraducao/assets/298/Texto_Base_Intro.Trad_pdf_.pdf>. Acesso em: 24/01/2014.

BIZIO, L. **Considerações sobre o ensino da língua portuguesa para surdos**. 103 p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2008.

BRANDT, V. C. ALVES, J. V. Inclusão escolar e integração: nomes diferentes para o mesmo processo? In: BARROS, R. C. B.; PAULINO-PEREIRA; F. C.; OLIVEIRA, J. P. (orgs.). **Educação e Saúde**: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 57 à 70.

BRASIL. Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html>>. Acesso em 06.dez.2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9304.htm>. Acesso em: 19.jun.2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 06.dez.2013.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.html>. Acesso em: 06.dez.2013.

COSTA, G. C. **Discurso sobre a milícia:** nomes, vozes em movimento na produção de sentidos. Campinas: UNICAMP. 2011, 182f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. Discursividades de inclusão e a manutenção da exclusão. *In:* FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014, p. 89 à 135.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Disponível: <www.priberam.com> Acesso em: 08.abr.2014.

Escola Técnica em Eletrônica Francisco Moreira da Costa. **A ETE FMC – Histórico.** Disponível em: <www.ete.g12.br/etefmc-historico>. Acesso em: 01.abr.2014.

FEIO, E. S. P.; HERMES SANTOS DA SILVA, F. **Reflexões sobre linguagem e inclusão à luz da teoria da aprendizagem significativa.** Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID37/v2_n3_a2012.pdf>. Acesso em: 25.jun.2014.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA DA SILVA, C. N. **A integração escolar do surdo.** 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:86Zd4Q1bCHkJ:graduacao.cederj.edu.br/dds/arquivos/sala_tutoria/Cristiane%2520Nolasco%252010112080411%2520Nova%2520Igua_u___jn10r713w7wywww20092013.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 24.jan.2014

FRANCISCO DIAS, L. **Os sentidos do idioma nacional.** As bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. 1995. 162 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GADET, F., HAK, T. (organizadores). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Bethania S. Mariani... [et al.] – 3. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 4. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GORSKI, E; FREITAS, R. M. Ko. **Ensino de língua materna.** Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=51301&key=8336c239611808f1a1c0f8bbe1ef2362>>. Acesso em: 01.abr.2014.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita:** língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1992.

Instituto Filippo Smaldone. **O Instituto.** Disponível em: <http://filipposmaldone.blogspot.com.br/p/blog-page_13.html>. Acesso em: 04.abr.2014.

ISAAC, M. L.; MANFREDI, A. K. S. **Diagnóstico precoce da surdez na infância.** Disponível em: <auditivo.fmrp.usp.br/diagnostico_precoce.php>. Acesso em: 24.jan.2014.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. *In: SKLIAR, C. (orgs.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processo. E projetos pedagógicos.* 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 15 à 26.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2>. Acesso em: 17.jan.2014.

LIMA, D. M. C. A. **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez.** [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima –Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.. [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LIMEIRA DE SÁ, N. D. O discurso surdo: a escuta dos sinais. *In: SKLIAR, C. (orgs.). A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 169 à 192.

_____. Existe uma cultura surda? *In: Cultura, poder e educação de surdos.* São Paulo: Paulinas, 2006. Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc>. Acesso em: 24.abr.2014.

LOPES, M.C. **Surdez & Educação.** 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso.** (Re) ler Michel Pêcheux hoje - - Denise Maldidier; Tradução Eni P. Orlandi - - Campinas: Pontes, 2003.

MARINHO SILVA, M. P. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001.

MASSMANN, D. **Línguas-culturas e retóricas:** análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua francesa e língua portuguesa na esfera escolar. 2009. 498 p. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

_____. Ontem, hoje e amanhã: ainda a questão do ensino... *In: PETRI, V.; DIAS, C. (orgs.). Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 159 à 171.

MASUTTI, M. L.; AGUIAR DOS SANTOS, S. Intérpretes de língua de sinais: uma política em construção. *In: QUADROS, R. M. (org). Estudos surdos III.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 148 à 167.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991. Disponível em: <http://crv.educaco.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/%7B90AA857A-F928-4861-A7F3-44076BD2BB60%7D_LEI%2013379,%20de%2010%20DE%20JANEIRO%20DE%201991.pdf>. Acesso em: 06.dez.2013.

_____. Lei Estadual nº 20.828, de 1º de agosto de 2013. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B381237E6-BEDE-47DA-81EA-

B378AB2DCCE9%7D_LEI%20N%C2%BA%2020.828,%20DE%210%C2%BA%20DE%20 AGOSTO%20DE%202013..pdf>. Acesso em: 06.dez.2013.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993, p. 11 à 25.

_____. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. [S.l. : s.n.], 1993. 16p. (mimeo).

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. (et al) **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. pp.59-69.

_____. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, Editora G, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2009a.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed., Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. Revista *Signo y Señal*, N.24, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Argentina. Dezembro de 2013, pp. 11-20 Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>> Acesso em 16/01/2014.

_____. Formação ou capacitação?: Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014, p. 142 à 186.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] 3.ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 2ed. Campinas, Pontes, 1997.

PERLIN, G; STROBEL, K. **Teorias da educação e estudos surdos**. 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaEducaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTOTBaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf>. Acesso em: 24.jan.2014.

PISSAIA, S. D. A formação de professores: algumas considerações. In: BARROS, R. C. B.; PAULINO-PEREIRA; F. C.; OLIVEIRA, J. P. (orgs.). **Educação e Saúde**: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 105 à 113.

PFEIFFER, C. C. Língua e sujeito na escola. *In: Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise.* PETRI, V.; DIAS, C. (orgs). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 131 à 140.

QUADROS, R. M. **O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUAROS, R. M.. SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos Surdos III.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 168 à 207.

ROCHA, S. M. **História do INES.** Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>>. Acesso em: 24.jan.2014.

RODRIGUES, M. L. **Alguns aspectos das condições de um acontecimento discursivo.** Revista Sínteses. V.13, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/836/584>>. Acesso em: 10.jan.2014.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. **Audiologia Infantil.** 4ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1994.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS FILHA, D. A. S. Educação Física e Surdez. *In: Coletânea Inclusão e Deficiência, livro 6 Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência* / FERREIRA, E. F. (org.). - Mogi das Cruzes : Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011, p.78-117.

SCHERER, A. E. Tradução/Interpretação: versões de um mesmo e (e) terno texto. *In: Cadernos de tradução XXXIII.* v.2, n. 24, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2009v2n24p195/12221>>. Acesso em: 24/01/2104.

SILVEIRA, A. F. S. A denominação do idioma nacional do Brasil. *In: Estudo da língua portuguesa: textos de apoio.* Brasília: FUNAG, 2010, p. 71 à 76. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Estudos_da_lingua_portuguesa.pdf>. Acesso em: 24.abr.2014.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In: SKLIAR, C. (orgs.). A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7 à 32.

_____. Apresentação – A localização política da educação bilíngue para surdos. *In: SKLIAR, C. (orgs.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processo e projetos pedagógicos.* 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7 à 14.

STOKES, P. **Os 100 pensadores essenciais da filosofia**. Trad. Denise Cabral de oliveira. 3ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. 2009. Disponível em: <www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 19.nov.2013.

VILELA, G. B. **Histórico da educação do surdo no Brasil**. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623>. Acesso em: 22.mar.2013.