

A CONSTITUIÇÃO DE SURDOS EM ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E EXCLUSÕES

The constitution of deaf in students in the school context: conflicts, contradictions and exclusions

Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu

Introdução

Os documentos oficiais sobre a inclusão de alunos surdos na escola de ensino fundamental prescrevem/orientam a perspectiva da educação bilíngue como referência às práticas escolares inclusivas para os alunos com surdez. Ocorre, no entanto, que as práticas escolares para surdos nas escolas de ensino fundamental, na direção da educação bilíngue, não se transformaram necessariamente em uma prática, havendo uma tensão entre o que o documento prevê e o que realmente as práticas escolares conseguem efetivar.

Os objetivos deste trabalho estão relacionados à discussão da proposta de educação fundamental no que tange ao significado e sentidos dessas práticas escolares que são constitutivas dos dizeres dos seis alunos surdos participantes da pesquisa. Acredita-se que a constituição da pessoa com surdez em aluno será marcada pelos efeitos de sentido das práticas escolares para os surdos na escola de ensino fundamental. Uma constituição ainda marcada pelo conflito entre os diversos atravessamentos por que passam esses alunos, tais como: a percepção da surdez, a comunicação com a família e com amigos e a primeira experiência escolar.

O referencial teórico eleito para investigar as características do atendimento escolar da pessoa surda no ensino fundamental foi a Análise do Discurso de abordagem francesa, alguns conceitos advindos da Psicanálise Freudo-Lacanianana e estudos sobre as línguas de sinais. A Análise do Discurso e a Psicanálise se configuram em bases teóricas e metodológicas relevantes na possibilidade de ouvir e analisar o aluno surdo que narra sua experiência escolar, porém são referências, ainda, pouco exploradas como metodologia de pesquisa na área da surdez e no contexto da educação de surdos.

Estudos sobre línguas de sinais e contribuições da Psicanálise

A história da educação de surdos é marcada por duas grandes tendências que surgiram com o francês Charles Michel de L'Epee (1712-1789) e o alemão Samuel Heinick (1727-1790). L'Epee é considerado gestualista, por defender a educação de surdos a partir da utilização da língua de sinais, e Heinick é classificado como oralista, por defender a educação de surdos através do processo de oralização. Os séculos XVIII e XIX marcam uma convivência harmoniosa entre as duas tendências, porém, o II Congresso Internacional de Surdo Mudez, que ocorreu em 1880 em Milão, trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos.

O Congresso em Milão foi organizado por uma maioria de profissionais que defendiam a tendência oralista. Eram representantes da Europa e da América, com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O resultado é que com este congresso termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual.

Mesmo com ideias contrapondo ao modelo oralista imposto pelo Congresso de Milão, a prática de priorizar as metodologias oralistas de educação de surdos imperou por longos anos até a década de 1960, quando começaram a ressurgir estudos sobre as línguas de sinais empregadas pelas comunidades surdas. Tais pesquisas deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso a partir da década de 1970 foi a chamada comunicação total. Na comunicação total são utilizados recursos como sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, podendo o surdo se expressar nas modalidades preferidas.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. A abordagem de educação bilíngue defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual, linguagem que utiliza sinais, gestos e a expressão corporal e facial para manifestação dos pensamentos e dos sentimentos. Atualmente esse argumento vem dominando as propostas de educação na perspectiva inclusiva.

Os pesquisadores Stokoe (1960) e Quadros & Karnopp (2004) estudaram a estrutura das línguas de sinais, que mesmo em diversos idiomas compartilham uma série de características que permitem atribuí-la o caráter específico de uma língua. Portanto, a língua de sinais é considerada um sistema linguístico legítimo. Os estudos de Sá (2006), Strobel

(2009) e Quadros & Cruz (2011) mostraram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa.

No processo de aprofundamento teórico e metodológico da língua de sinais, os autores Skliar (1998) e Quadros & Karnopp (2004) defendem a concepção denominada de visão socioantropológica da surdez, a utilização de uma língua específica, configura uma diferença cultural e linguística, que possui significação política de modo a ser construída histórica e socialmente. Na direção da surdez como uma diferença linguística, sustenta-se a concepção do surdo como sujeito de linguagem.

No Brasil, os documentos oficiais que orientam a educação de surdez apresentam como proposta de atendimento a abordagem bilíngue, ou seja, a escola deve oferecer LIBRAS como primeira língua e Português como uma segunda língua para os surdos.

Para se tratar da constituição de alunos surdos, via linguagem, foram utilizados conceitos da psicanálise, segundo a tese que subjaz ao conceito de inconsciente, a realidade psíquica se caracteriza nos processos inconscientes.

De acordo com Kusnetzoff (1982), o inconsciente é a parte mais arcaica do aparelho psíquico. As representações contidas no inconsciente são chamadas de representações de coisa, isto é, fragmentos de reproduções de antigas percepções de todos os sentidos, dispostas como uma sucessão de inscrições, como um arquivo sensorial: um conjunto de elementos despídos de palavras, cuja inscrição foi feita em uma época em que não existiam palavras.

Segundo Kusnetzoff (1982), as representações do inconsciente apresentam um fácil deslocamento e livre descarga ao longo do processo primário, passando de uma representação para outra por meio dos mecanismos de deslocamento (substituição e descentramento de importância dada ao conteúdo) e condensação (abreviação, omissão e combinação de conteúdos). Nesse sentido, para a psicanálise a consciência é mero efeito de superfície do inconsciente; não é o lugar da verdade, mas da mentira, do ocultamento, da distorção e da ilusão. A psicanálise coloca a consciência sob suspeita. Ela se propõe a falar do homem como um ser singular, por meio da escuta desse sujeito, de sua verdade e de sua experiência subjetiva.

Em Lacan (2008), os conceitos de condensação, que se refere ao plano das ideias e de deslocamento, ou seja, às modificações sofridas pelo conteúdo manifesto nos sonhos, são representados, respectivamente, pelos conceitos linguísticos de metáfora e metonímia. Ainda segundo Lacan, “antes mesmo que se estabeleçam relações humanas, certas relações já são

determinadas. Essas relações se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte. A natureza fornece os significantes, e os significantes organizam de modo inaugural às relações humanas” (LACAN, 2008, p. 26).

Nessa descrição, Lacan (2008) demonstrou que a noção de estrutura se refere a uma cadeia de elementos diferentes, mas semelhantes, pelo fato de estarem presentes em um conjunto, denominados como a cadeia dos significantes (BOTELHO, 2013)

De acordo com Lacan (2008), os processos de metáfora e metonímia são efeitos de linguagem e resultados do trabalho de repressão que ocorre no inconsciente. Os efeitos de linguagem revelam simbolicamente ao sujeito a causa de sua repressão primordial, permitindo uma subjetivação da realidade ao seu redor. Quando o sujeito consegue significar as circunstâncias a sua volta, no decorrer do entendimento simbólico, o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Ainda segundo Lacan (2008), o lugar do Outro nasce pela ação da linguagem, e é ocupado pela mãe (função materna) durante o período de alienação. Os significantes são oferecidos por meio da fala. Sendo assim, o sujeito se submete a um dentre os vários significantes que lhe são oferecidos pela mãe.

Teixeira (2005) aponta que o pai (função paterna) intervém na relação mãe-filho, como um interdito do incesto, e faz com que a criança renuncie a seu desejo verdadeiro (a mãe), que não se esvaece, mas é impelido ao inconsciente, gerando o recalque originário. Essa separação introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização e lhe ensina a substituir o real da existência (desejo de ser para a mãe) por um símbolo e uma lei (o pai e a família). Na separação o sujeito irrompe na cadeia significante, e se destaca do objeto “a”. Essa operação de separação permite que o sujeito encontre um espaço entre os significantes, nos quais irá se constituir o seu desejo.

Roudinesco e Plon (1998), Teixeira (2005) e Lacan (2010), a concepção de representação está formulada aos três grandes termos: imaginário, simbólico e real. O imaginário é um registro psíquico correspondente ao ego (eu) do indivíduo, está ligado ao nascimento do eu. O indivíduo busca no Outro (pessoas, amor, imagem, objeto) uma sensação de completude, de unidade.

Já o registro do simbólico está ligado ao registro da castração, que viabiliza que a constituição do imaginário possa ser posta em palavras. É o lugar fundamental da linguagem, que insiste na nomeação e na relação de um significante com os outros significantes e permite a relação do sujeito com o grande Outro.

O real é o registro psíquico que não deve ser confundido com a noção corrente de realidade. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado. É o que, mesmo existindo como constitutivo de um objeto, escapa à simbolização.

Análise do Discurso

Para a Análise do Discurso o sujeito é resultado da relação entre linguagem e a história não é a única fonte de sentido, tampouco elemento do qual se origina o discurso; ele se constitui primordialmente a partir de sua relação com o outro. O discurso do outro ecoa e retorna sempre, atestando a exterioridade primordial da constituição do sujeito, interferindo nos dizeres efetivos do sujeito e produzindo neste uma ilusão de que o sentido já existe como tal, neutralizando o que é produzido na relação do histórico e do simbólico.

O discurso é ancorado pela via do imaginário, de modo que o sujeito, na ilusão de atribuir sentido, parte de algum lugar. O sentido da palavra parece sofrer implicações pela posição do sujeito, pois ao assumir uma determinada posição discursiva é esperado que o sujeito corresponda às implicações que esta posição lhe demanda socialmente.

A constituição dos sentidos se estabelece a partir da instância simbólica, a qual denominamos intradiscurso. Orlandi (2001) ressalta que o intradiscurso nos permite pensar na relação que o sujeito mantém consigo mesmo (dos sentidos que o constituem) e com as formulações passadas e futuras. O interdiscurso (eixo vertical) como o já dito (memória) e o intradiscurso (eixo horizontal) como o que está sendo dito (atualidade).

O acontecimento discursivo funciona como princípio que organiza e movimenta na relação de contexto de atualidade de espaço de memória, o retorno de um dizer na cadeia histórica dos significantes. O acontecimento é responsável por fazer um dizer que produz sentidos para o sujeito (PÊCHEUX, 2012).

Os efeitos de sentido são produzidos discursivamente pelos sujeitos, de modo a deixar deflagrar aspectos atinentes à história do sujeito, estando implicada nesse movimento a constituição da memória discursiva. Todo discurso possui uma orientação histórica e, orientado historicamente, se constitui a partir do jogo unidade/dispersão dos sentidos e do sujeito. Os sentidos (des)estabilizados que ora se inscrevem discursivamente como memória, ora como atualidade.

Propondo uma discussão da constituição histórica dessas evidências, teorizando sobre a imbricação entre inconsciente e ideologia na materialidade da língua, Pêcheux (2012)

constitui o terreno da teoria do discurso. O sujeito determinado socialmente é o sujeito do inconsciente, efeito de um significante para outro significante.

Nessa direção, defendemos a concepção de que a constituição dos alunos surdos é realizada, via pela linguagem, marcada pelo Outro, o que reflete uma dupla inscrição, primeiro ele é falado e em segundo se constitui como falante.

Sendo assim, os dizeres produzidos pelos alunos surdos são sinalizados pelo outro, sendo que existe um deslocamento do sujeito surdo em sua relação com o discurso que se caracteriza como um efeito de linguagem.

Metodologia

O presente estudo propiciou a busca da construção de um plano de investigação da dimensão subjetiva dos alunos surdos participantes da pesquisa, tendo em vista que nosso objetivo versa sobre conhecer e analisar dizeres do discurso de alunos surdos sobre práticas escolares relacionadas à educação nos anos finais do ensino fundamental, bem como a análise dos efeitos de sentido de práticas escolares para a constituição do aluno surdo. Para tanto, tomamos como principal instrumento para a construção do *corpus* da pesquisa a realização de duas entrevistas semiestruturadas com cada um dos seis alunos surdos que frequentavam o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental, em uma escola da esfera pública municipal da cidade de Uberlândia-MG.

A primeira entrevista, realizada em outubro de 2013, teve como objetivo coletar informações sobre ambiente familiar na infância, percepção da surdez e contato com L1 (LIBRAS) e L2 (Português). A segunda entrevista, realizada em agosto de 2014, teve como finalidade averiguar as características das práticas escolares vivenciadas pelos alunos surdos pesquisados na escola atual.

O procedimento da entrevista apresentou as seguintes características: a pesquisadora fazia a pergunta oral em português e a intérprete “traduzia/interpretava” em LIBRAS para o aluno participante. Logo depois de a pergunta ter sido traduzida, o aluno participante respondia a questão em LIBRAS e a intérprete “traduzia/interpretava” para Português para a pesquisadora. Ou seja, a pesquisadora teve acesso à fala do aluno surdo pela via de uma intérprete. Contamos com a ajuda de uma pessoa que trabalha na escola, optando por alguém que já realiza um trabalho de mediação no processo de comunicação do aluno surdo e que mantém uma relação mais próxima com os alunos.

Análise dos dados e resultados

As entrevistas são tomadas como referência de acontecimento discursivo e são, também, eleitos os conceitos de intradiscorso e interdiscorso como as categorias de análise do *corpus* da pesquisa, com a finalidade de interpretação dos efeitos de sentido dessas práticas escolares constitutivos dos dizeres dos alunos surdos.

Primeiro momento: Utilizando os dizeres para caracterizar os alunos participantes

Bia: Ouvir ou não ouvir? Eis a questão

Bia é uma adolescente de dezesseis anos, que no início da presente pesquisa cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental. Adquiriu surdez profunda em consequência de Meningite, contraída quando ela tinha por volta de um ano de idade. A sua família parece ter recebido o diagnóstico da surdez como um problema difícil de lidar, tanto que várias foram as ações da família em prol do seu atendimento pedagógico. A primeira escola que Bia frequentou, quando ainda tinha quatro anos de idade, foi a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A segunda escola na qual Bia foi matriculada aos 6-7 anos foi uma escola regular, conforme seu relato: “*não gostava da escola, não gostava de estudar, achava tudo difícil*”. Começou a aprender LIBRAS por volta dos oito anos de idade e nos contou que a sua vida escolar melhorou consideravelmente quando aprendeu LIBRAS, tanto que só depois disso conseguiu ser alfabetizada.

Um aspecto importante da sua história é o fato dela ter sido, aos quatorze anos de idade, submetida a uma cirurgia de implante coclear e a um atendimento clínico fonoaudiológico para desenvolver a oralização e a leitura labial. Porém, mesmo com o implante, ela se nega a utilizar o aparelho na escola, justificando que faz muito barulho e o aparelho incomoda. Sendo assim, na escola ela prefere se comunicar através da LIBRAS. Já em casa, com a família, ela utiliza o aparelho e se comunica através da oralização e da leitura labial.

Iara: o mundo surdo vai à escola ouvinte

Iara era uma adolescente de treze anos de idade, no início da pesquisa, e cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental. Adquiriu a surdez em consequência de uma herança genética, sendo que em sua família nuclear todos são surdos (pai, mãe e irmão).

O convívio com a surdez faz parte do cotidiano da família de Iara, tanto que todos são proficientes em LIBRAS. Essa característica da comunicação da família permitiu que a menina tivesse LIBRAS como sua primeira língua. De fato uma língua materna, já que os processos identificatórios com a língua, no caso LIBRAS, são estabelecidos pela criança que nasce surda e é imersa em um ambiente, no qual LIBRAS é utilizada pelo outro, que participa da sua constituição psíquica.

No contexto familiar de Iara a surdez é uma situação dialogada em família, já que existem pessoas surdas e ouvintes entre os parentes. A convivência com a surdez entre os membros surdos e ouvintes é tranquila, o que mostra que este tipo de relação pode dar certo, como Iara nos conta: *“na família o relacionamento é muito bom entre surdos e ouvintes”*.

A família de Iara, sabendo da importância do contato da criança surda com o professor surdo, ou mesmo um professor ouvinte que soubesse LIBRAS, foi bastante seletiva ao escolher a primeira escola para a filha: o primeiro professor de Iara era ouvinte, porém proficiente em LIBRAS. Todo o processo de escolarização da menina foi acompanhado pela família, que cobrou um atendimento escolar que valorizava a LIBRAS, exigindo a presença do professor proficiente e/ou do intérprete.

Dinho: Algo errado, eu não ouço... Sou especial!

Dinho, no início desta pesquisa, era um jovem de 21 anos e cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental. Nasceu surdo em uma família de ouvintes e a família desconhece a causa de sua surdez.

A família parece não ter conseguido lidar com a surdez de Dinho, tanto que ele relata que na infância não tinha boa comunicação com a família. A família falava (oralizava) para ele apontando as coisas e as palavras, e aquilo não fazia o menor sentido. Isso o deixava bastante irritado. Na infância, a família optou por matricular Dinho na Associação Filantrópica de Atendimento aos Deficientes Auditivos (AFADA), uma instituição que valoriza a abordagem oralista do atendimento do surdo. Dessa experiência ele nos conta: *“Mas lá era só oralismo. Copiar, e era tudo ruim”*.

Ele começou a aprender LIBRAS por volta dos catorze anos. Nesse mesmo período, foi matriculado em uma escola com intérprete, quando estava na quinta série. Com a passar do tempo, a mãe e os irmãos foram aprendendo LIBRAS, mas o pai não.

Com relação à escola, antes de aprender LIBRAS, era bastante complicado, sendo que ele acabou repetindo várias vezes as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, aos

21 anos estava cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental. Após aprender LIBRAS seu aproveitamento escolar melhorou, mas relata: *“Às vezes é tudo muito rápido, e eu falo: ‘Calma!’ Eu preciso de paciência para perceber, copiar, ver e compreender os conteúdos”*. Sua fala demonstra que ainda hoje tem dificuldade de acompanhar o trabalho que o intérprete educacional realiza no âmbito da sala de aula.

Beto e a sua surdez como herança paterna

Beto é um adolescente de dezoito anos, cursava o oitavo ano do ensino fundamental. Existe a suspeita de que a surdez tenha sido adquirida em função de herança genética do pai, que também é surdo. São quatro irmãos, três ouvintes e ele, o mais novo, nasceu surdo.

Mesmo nascendo em uma família que já convivía com a surdez do pai, Beto enfrentou muitas dificuldades até conseguir desenvolver uma linguagem. O pai usava aparelho auditivo e se interessou em aprender LIBRAS para ajudar o filho em sua comunicação. Beto também usou aparelho auditivo, porém como nos diz: *“Eu usava aparelho... Na idade de nove anos comecei a sentir uma dor de cabeça... Uma dor de cabeça muito forte... Era por causa do aparelho auditivo”*. Enfim, ele não se adaptou ao aparelho e demonstra ter se identificado com LIBRAS. Sobre sua comunicação, diz: *“Eu aprendi (LIBRAS) com o papai. A mamãe foi treinando com o papai. Não conseguia se comunicar e eu falava: a senhora tem que treinar mais...”*

Beto frequentou a AFADA por aproximadamente cinco anos, ao mesmo tempo em que também foi matriculado na escola regular, frequentando pelo menos três escolas diferentes no seu histórico escolar. Porém, teve dificuldade e acabou repetindo várias séries do Ensino Fundamental, tanto que a primeira série ele fez três vezes e, aos dezoito anos, ainda frequentava o oitavo ano.

Beto estuda na escola pesquisada desde a sexta série e vem demonstrando um bom aproveitamento, tanto que nesses últimos anos não foi retido e já faz planos para chegar à Universidade, pensa em fazer o curso de Direito.

Fred: a criança ouvinte que se torna surda

Fred era um adolescente de quinze anos, cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental. Nasceu ouvinte e perdeu a audição por volta dos três anos de idade, em consequência da Meningite. Ele nos diz: *“Quando eu nasci eu era ouvinte, eu conseguia*

falar. Com dois anos, com o passar do tempo, eu fui perdendo a audição, porque eu tive Meningite”.

A família recebeu a notícia da surdez com tristeza e preocupação, pensando no atendimento a ser oferecido para Fred. Ele nos conta que ele e a família optaram pela LIBRAS, tanto que Fred não relata nenhum tipo de atendimento que tenha recebido na AFADA. A família também se esforçou a aprender LIBRAS, inclusive a sua avó materna e, segundo ele, todos se tornaram proficientes.

Com seis anos de idade a família matriculou Fred na escola, onde ele recebeu suas primeiras aulas de LIBRAS. Ele conta que: *“Até os seis anos ele não sabia LIBRAS. Depois dos seis anos que eu desenvolvi... Comecei a aprender as palavras”*. Mesmo assim, ele repetiu a primeira série por duas vezes e só a partir da segunda série conseguiu seguir com os estudos sem retenção. Responsabiliza a falta de intérprete na escola como causa do seu insucesso escolar.

Marco: limites (im)postos pela surdez

Marco é um jovem de 26 anos que no início da pesquisa cursava o oitavo ano do ensino fundamental (EF). Adquiriu surdez profunda em consequência de Rubéola que sua mãe contraiu durante a gestação.

Marco é um rapaz surdo considerado pela família e pela escola como uma pessoa que apresenta déficit intelectual. Sem desconsiderar suas dificuldades, o pequeno tempo de convivência da pesquisadora com Marcos, a faz apostar que o déficit cognitivo pode ter sido potencializado na maneira como a família e a escola cuidou e educou o menino Marcos. A sua dificuldade de aprendizagem tem a ver com o seu acesso tardio a uma língua. Ele se configura como uma pessoa que tem um aspecto emocional muito forte, latente, porém apresenta uma dificuldade grande de nomear as coisas e os sentimentos, enfim, parece que significar é uma tarefa extremamente complicada para ele. Como veremos na análise, impressiona a recorrência da palavra “difícil” e as frases curtas nos dizeres de Marcos, explicitando o seu embaraço ao tentar nomear sentimentos, pensamentos e emoção, bem como os obstáculos enfrentados na escola.

Segundo Marcos, a sua primeira escola: *“Ficava perto da minha casa. Eu estava grandinho já”*. Ele disse ter começado a aprender LIBRAS com 10 anos, quando foi matriculado em uma escola que tinha intérprete e instrutor de LIBRAS. Ainda hoje Marcos tem muita dificuldade em assimilar os conteúdos da sala, fato confirmado pela sua idade, 26

anos, cursando o nono ano, sendo que foi retido em 2013 (início da pesquisa) e continuava na escola, cursando novamente a mesma série, no ano seguinte 2014.

Segundo momento: Apresentação dos eixos elencados para a análise geral

Eixo 1- Percepção da surdez

A percepção da surdez, para os participantes da pesquisa, aconteceu entre 05 e 07 anos, sendo que esta comparece nos dizeres dos alunos como um sentimento ruim, difícil (de lidar, de explicar). A dificuldade em desenvolver a comunicação com os outros também caracteriza essa relação complicada entre os sujeitos surdos e sujeitos ouvintes. A surdez traz um sofrimento que advém do sentir-se diferente, e essa diferença marca algo negativo.

Eixo 2- Práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez.

Com relação às práticas escolares inclusivas para pessoas com surdez, a análise nos mostra que para Bia as coisas ocorreram de maneira diferenciada dos demais, fato da família nuclear ser surda e proficiente em LIBRAS. Essa característica favoreceu, em vários aspectos, a sua experiência de vida. Já para os demais participantes a dificuldade de comunicação, o não acesso a uma língua, fez com que os mesmos enfrentassem muitos obstáculos.

Eixo 3- Primeiro contato com a escola

- Com relação ao primeiro contato com a escola, a exceção é a Iara, que teve LIBRAS como língua materna e como primeira língua na escola. Assim, conseguiu, com apoio do intérprete, um bom desenvolvimento escolar desde o início da escolarização. Os demais enfrentaram muitas dificuldades e pouco aproveitamento escolar, apresentando um índice significativo de distorção idade-série.

- Outros dois aspectos a serem considerados são: o fato de Bia ter sido matriculada em uma escola para deficientes mentais (APAE) e Iara ter vivido uma experiência, mal sucedida, na AFADA.

Eixo 4- Características da prática escolar atual: características do trabalho pedagógico dos professores e do intérprete de LIBRAS

O estudo demonstrou que os problemas de comunicação e acesso ao conhecimento veiculado pela escola foram minimizados com a aprendizagem de LIBRAS por parte dos

alunos surdos, bem como pela introdução do intérprete escolar, que desempenha uma função muito importante. Porém, existe um desejo, principalmente em Iara, de que a escola possa se tornar bilíngue e que a comunicação do aluno com o professor seja direta, sem intermédio do intérprete.

Algumas considerações

A pesquisa permitiu o contato direto com o aluno surdo e nos possibilitou conhecer um pouco mais da história de vida de cada um dos participantes da pesquisa, bem como suas expectativas para o futuro. Conhecemos um pouco da relação deles com a família, com os amigos, com a linguagem, principalmente no que tange à aprendizagem da LIBRAS, e a dificuldade de acesso à língua portuguesa. Conhecemos nuances de suas experiências iniciais de escolarização, as quais, em sua maioria, foram motivo de dor para os adolescentes, ora porque foram atendidos por instituições que não correspondiam à necessidade de atendimento específico da pessoa com surdez, ora pelo fato de não terem acesso a uma língua, o que os impossibilitavam de ter acesso ao conhecimento veiculado na escola.

A escola pesquisada desenvolve um trabalho que apresenta um razoável nível de qualidade, mas ainda está longe de atender à premissa de construção da inclusão, no qual o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com surdez seja efetivado. As famílias ouvintes que têm filhos surdos também encontram dificuldade em oferecer para o surdo uma qualidade de vivência social, principalmente naquilo que se direciona para o acesso da LIBRAS como L1. De maneira geral, o que se percebe é que o lugar social do surdo na família e na escola ainda precisa ser construído.

No caso dos seis alunos pesquisados, todos demonstraram proficiência em LIBRAS; apesar disso, eles mantêm contato com o instrutor de LIBRAS, um profissional que também é surdo e serve como uma importante referência de identificação para o aluno, visto que também apresenta surdez. Eles frequentam aulas regulares, preparadas e executadas pelo professor da mesma para toda a classe, uma vez que nela estão presentes alunos surdos e alunos ouvintes. O que existe de diferença, marcando a presença do aluno surdo, é o trabalho que o intérprete educacional realiza, possibilitando ao aluno surdo que tenha acesso ao conhecimento, bem como possa se comunicar com os professores e alunos que não sabem LIBRAS.

O atendimento escolar do aluno surdo apresenta ainda diversos problemas. No entanto, durante a realização da pesquisa, percebemos que a condição do aluno surdo na escola vem

melhorando no que tange ao acesso aos conteúdos escolares, ficando evidente que a possibilidade de ele aprender e desenvolver seu potencial cognitivo existe, principalmente pelo uso da interpretação do português para LIBRAS. A experiência escolar para os alunos surdos ainda é uma vivência difícil, marcada por conflitos, contradições e exclusões, e, por enquanto, parece distante de se tornar uma prática inclusiva.

Os conflitos se configuram, ainda, na família (ouvinte), na dificuldade de estabelecimento de comunicação, bem como na escolha de uma abordagem teórica de atendimento para filho (surdo). A escola também é um local conflituoso, as tensões geradas entre o discurso e a prática acabam por gerar a dificuldade de construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado da pessoa com surdez, seja ela criança, adolescente ou mesmo adulta. As contradições estão presentes na própria constituição do aluno surdo enquanto ser de linguagem, onde a sua fala se caracteriza como um efeito de linguagem. O discurso do outro atesta a exterioridade primordial da constituição do sujeito. Explicitando as contradições. A exclusão da criança surda, na escola, se caracteriza pelo sentimento de discriminação que permeia a sua relação com os ouvintes e com a língua dos ouvintes. As relações entre surdos e ouvintes na sociedade, ainda carrega a marca da exclusão como um processo cultural.

A constituição da pessoa surda em aluno é resultado, em primeiro lugar, da relação do surdo com a sua surdez. Sendo que na maioria dos alunos participantes, essa percepção vem como efeito de sentido da dificuldade e de não aceitação da diferença, por parte da família, da escola e da sociedade. Muitas vezes essa dificuldade pode aparecer como um sentimento de abandono, solidão, enfim, da falta do outro.

Em segundo lugar, a constituição de alunos surdos passa pela necessidade de acesso a uma língua para que a sua comunicação possa ser desenvolvida e ampliada, os surdos são sujeitos de relações sociais que se estabelecem, prioritariamente, na linguagem. A entrada na linguagem permite ao surdo a constituição de sua subjetividade e, em consequência, oferece a possibilidade de acesso aos conteúdos veiculados pela escola. A pesquisa demonstrou/confirmou que LIBRAS é uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos.

Em terceiro lugar a constituição do aluno surdo enfrenta a dificuldade da escola que prioriza a Língua Portuguesa (escrita e oral), em detrimento de uma abordagem bilíngue (LIBRAS - Língua Portuguesa), o que faz com que o aluno surdo tenha uma vivência escolar permeada de conflitos, contradições e exclusões dentro do contexto escolar. O processo de

enfrentamento dessa problemática leva o aluno a desenvolver uma espécie de dependência do interprete escolar, já que, esse profissional se configura, na pesquisa estudada, como o principal elo de comunicação entre o mundo ouvinte e o mundo surdo na escola.

Referências

KUSNETZOFF, J. C. 1982. *Introdução à psicopatologia psicanalítica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LACAN, J. 2008. *O Seminário: Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais as Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 2010. *O Seminário: livro 02: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ORLANDI, E. 2001. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M. 2012. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni P. Orlandi. 6 ed. Campinas: Pontes.

QUADROS, R. M.; CRUZ, R. R. 2011. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

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

ROUDINESCO, E.; PLON, M. 1998. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

SKLIAR, C. 1998. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Dimensão.

STOKOE, W. 1960. *Sign and culture: a reader for students of american sign language*. Listok Press, Silver Spring, MD.

STROBEL, K. 2009. **História da educação de surdos**. 49f. Dissertação [Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade à distância]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TEIXEIRA, M. 2005. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido ao discurso*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Resumo

O objetivo do trabalho é analisar os significados e os sentidos das práticas escolares constitutivas dos dizeres de alunos surdos, tendo como referenciais teóricos e metodológicos a Análise do Discurso, alguns conceitos advindos da Psicanálise Freudiana e estudos sobre a língua de sinais. Na construção do *corpus* da pesquisa foram entrevistados seis alunos surdos (13 e 26 anos), matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), de uma escola municipal da cidade de Uberlândia – MG. As entrevistas foram realizadas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e interpretadas, simultaneamente, em português (oral) e registradas em áudio e vídeo. Os resultados da pesquisa sugerem que a constituição do surdo em aluno, resulta da relação da pessoa surda com a sua surdez; da necessidade de acesso a uma língua para que a comunicação possa ser estabelecida, desenvolvida e ampliada e LIBRAS comparece como uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos. A pesquisa evidencia, ainda que, a escola, ao priorizar a Língua Portuguesa (escrita e oral), em detrimento de uma abordagem bilíngue (LIBRAS- Língua Portuguesa), acaba levando o aluno surdo a viver uma situação de conflitos, contradições e exclusões dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Surdez, Práticas escolares, Análise do discurso, LIBRAS, Constituição do aluno surdo.

Abstract:

The purpose of this work is to analyze the meanings and meanings of the school practices that constitute the words of deaf students, having as theoretical and methodological reference the Discourse Analysis, some concepts derived from the Lacanian Freudian Psychoanalysis and studies on sign language. In the construction of the corpus of the research, six deaf students (13 and 26 years old), enrolled in the final grades of Elementary School (8th and 9th grade), from a municipal school in the city of Uberlândia - MG, were interviewed. The interviews were conducted in LIBRAS (Brazilian Sign Language) and interpreted simultaneously in Portuguese (oral) and recorded in audio and video. The results of the research suggest that the constitution of the deaf student results from the relation of the deaf person to his / her deafness; The need for access to a language so that communication can be established, developed and expanded and LIBRAS appears as a language that favors the development and communication of the deaf. The research evidences, however, that in prioritizing the Portuguese language (written and oral), to the detriment of a bilingual approach (LIBRAS - Portuguese Language), the school ends up leading the deaf student to live in a situation of conflicts, contradictions and exclusions within Of the school context.

Keywords: Deafness. School practices. Discourse analysis. LIBRAS. Constitution of the deaf student.