

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM DOIS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Daniella Cristina Bosco – Unesp/Marília

Sandra Eli Sartoretto de Oliveira Martins – Unesp/Marília

Agência Financiadora: FAPESP

1. INTRODUÇÃO

As discussões e os resultados apresentados no presente trabalho são decorrentes de um processo de pesquisa em nível de mestrado na área da educação de surdos, a partir do qual procuramos realizar um exercício de crítica em relação ao fenômeno da inclusão escolar. Tal posicionamento deve-se à necessidade de, conforme descreve Kahhale e Rosa (2009), desnaturalizar os fenômenos, colocando a crítica como modo de apreensão, compreensão e interpretação da realidade.

Entendemos que a inclusão escolar é um discurso ideológico que, ao ser instituído no interior do sistema educacional assume formas institucionalizadas reconhecidamente legítimas (LAPLANE, 2007; LAPLANE, 2006; MENDES, 2006). Essa formalização do discurso tem uma intencionalidade que retoma constantemente seu discurso instituinte e requer um intenso processo de burocratização das demandas criadas pela oficialização de sua forma, representada pela (re)organização das mesmas em nível estadual e municipal. O destino final dessas demandas realiza-se no plano cotidiano por meio de em duas dimensões: das escolas, no momento em que é na realidade da sala de aula que esse fenômeno se materializa, em todas as contradições constituintes; dos sujeitos, no sentido que, apartados dos elementos fundantes do discurso da inclusão escolar, perdem a historicidade dos processos, concebendo a realidade que dela participam como sendo natural.

A partir desse olhar sobre o fenômeno da inclusão, direcionamos o foco para a investigação das práticas discursivas na educação de surdos, optando por estabelecer um

processo de busca pelo real do sentido (ORLANDI, 2009) que emerge em sala de aula e dá materialidade à forma dos discursos sobre educação bilíngue para surdos, em suas diferentes manifestações. Essa preocupação está relacionada justamente com a consideração da dimensão subjetiva da realidade da inclusão escolar, ou seja, parte do princípio de que alunos surdos, ouvintes, intérpretes e professores são *sujeitos* que, em sua interação cotidiana, compartilham significados sociais e elaboram sentidos individuais, num processo semiótico. Nesta direção, ressaltamos então que os trabalhos que se vinculam à perspectiva histórico-cultural, principalmente, as obras de Lacerda; Lodi (2009); Góes (2007; 1997); Smolka (2000; 1992), entre outros, tiveram extrema relevância no delineamento dos objetivos desta pesquisa.

Estudar a educação bilíngue para surdos em diferentes contextos de escolarização implica em uma aproximação de um fenômeno da realidade educacional reconhecidamente complexo e que, nos dias atuais, se encontra em um estado de tensão no qual concorrem forças de diferentes segmentos da sociedade, tais como surdos militantes, pesquisadores, familiares, profissionais de diferentes áreas vinculadas à surdez, na tentativa de se definir a melhor configuração institucional que a educação bilíngue pode assumir dentro dos sistemas de ensino. Assim, a proposição em tentar estudar dois contextos de educação bilíngue para surdos neste trabalho - escola bilíngue para surdos e escola inclusiva – encontra sua justificativa na percepção inicial se haveria um espaço de ensino formal mais adequado para a escolarização do aluno com surdez.

Segundo Lacerda (2013), as poucas experiências relacionadas à educação bilíngue para surdos ainda são recentes, e alguns diferentes projetos vem sendo desenvolvidos no interior das escolas atualmente, dentre os quais destacamos três¹: escolas comuns com o aluno surdo matriculado em sala de aula comum, com oferta de intérpretes de Libras, presença de

¹ Neste caso, não consideramos como projeto de educação bilíngue para surdos escolas que tem o aluno surdo matriculado na sala de aula comum, sem a presença de intérprete de Libras ou qualquer outro tipo de atendimento educacional especializado, realidade existente e descrita na literatura da área (BARBOSA, 2011; FELIX, 2004).

instrutor surdo, atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional; escolas bilíngues para surdos que atendem somente a alunos surdos e tem a Libras como língua de instrução e construção do conhecimento (públicas e privadas); escolas comuns que se constituem como um espaço experimental de inclusão de alunos surdos, e tem como orientação fundamental os pressupostos da educação inclusiva bilíngue. Diante do Decreto 5626/05 e da institucionalização da educação bilíngue para surdos no Brasil, é possível notar que a defesa radical (principalmente) dos dois primeiros projetos polariza e tensiona a discussão, criando um campo de forças que se distende vertical (nível federal, estadual e municipal) e horizontalmente (surdos e seus familiares, pesquisadores, professores, intérpretes, instrutores etc.).

Quase uma década após a promulgação do decreto 5626/05, a materialização das providências que compõem a proposição bilíngue para educação de surdos ainda encontra entraves e impasses nas escolas - da mesma forma que no quadro geral da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Sobre essa realidade, Lacerda (2009, p. 27) coloca que a transformação das práticas educacionais não ocorre por meio de publicação de um decreto: “(...) a legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas”.

Entre o prescrito na legislação federal e o real das experiências escolares vivenciadas pelos surdos, existe um espaço de discursividade no qual circulam diferentes sentidos que contribuem para a manutenção da tensão presente nos debates referentes à educação de surdos. Para Lodi (2013) essa tensão é antiga e está longe de ser enfrentada, sendo “decorrente de diferenças nas significações atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e inclusão, presentes na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e no Decreto n°. 5626/05 (...)” (2013, p. 51, grifo da autora).

2. A PESQUISA

2.1. Do objetivo

A complexidade da questão do bilinguismo para surdos e a problemática dos desdobramentos político-pedagógicos relacionados à educação bilíngue para crianças surdas frente ao discurso da educação inclusiva constituem o problema de estudo da presente pesquisa. Assim, este estudo teve como objetivo descrever e analisar a prática discursiva em uma escola inclusiva com proposição bilíngue e em uma escola bilíngue para surdos.

2.2. Dos participantes da pesquisa

Com vistas a atender aos objetivos do presente estudo, constituíram-se sujeitos da pesquisa:

- a) Sala de aula inclusiva bilíngue: 34 alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental, sendo três alunas surdas, a professora regente e a intérprete de Libras;
- b) Sala de aula bilíngue para surdos: 12 alunos surdos 5º. ano do Ensino Fundamental, mais a professora regente.

2.3. Dos Instrumentos e Materiais de Coleta

A busca pela descrição e análise da prática discursiva nas escolas investigadas implicou na utilização de métodos de pesquisa de natureza qualitativa. O levantamento de dados relativos às práticas discursivas em dois contextos diferenciados de educação bilíngue exigiu o emprego de diferentes instrumentos, como observação e videograções. O levantamento dos dados ocorreu no período de março a dezembro de 2012.

2.3.1. Dos procedimentos metodológicos

2.3.1.1. Da coleta

As videogravações foram realizadas na escola bilíngue para surdos durante o mês de novembro de 2012, correspondendo a oito encontros que totalizaram 30 horas de videogravações das interlocuções entre alunos surdos e professora regente bilíngue em uma sala de aula de 5º. ano do Ensino Fundamental. Foi utilizada câmera móvel.

As observações foram desenvolvidas durante todo o 1º. semestre do ano 2012 em uma sala de aula do 5º. ano do Ensino Fundamental da escola inclusiva com proposição bilíngue participante da pesquisa. As visitas à sala de aula ocorreram uma vez por semana, às terças-feiras, e compreenderam a observação de todo o período de aula do dia, totalizando 15 encontros com 60 horas de observação. Os dados coletados foram registrados em caderno de campo.

2.3.1.2. Da forma de tratamento dos dados

A transcrição dos enunciados feitos em Libras para a Língua Portuguesa foi realizada conforme padrão proposto por Quadros e Karnopp (2004). Para efeitos de apresentação na análise dos dados, na presente pesquisa, optou-se pela utilização do modelo de Lodi (2006), cujas enunciações em Libras são apresentadas com sua respectiva tradução para a Língua Portuguesa.

3. Discurso e Práticas Discursivas

Discurso, nesta pesquisa, foi entendido como uma prática social, um lugar onde língua e ideologia se relacionam, produzindo efeitos de sentido carregados de conflitos e confrontos ideológicos. No caso específico do presente trabalho, nos propusemos a realizar uma investigação do funcionamento discursivo em dois contextos de educação bilíngue para surdos, assumindo a perspectiva de Smolka (1991), quando esta propõe a análise de circunstâncias concretas de sala de aula, entendendo-as como *práticas discursivas*.

“A noção inespecífica de ‘interações na escola’ foi configurando-se consistentemente como *prática discursiva*, ancorada e redimensionada nas/pelas concepções de mediação semiótica (Vygotsky); princípio dialógico (Bakhtin); e formação discursiva (Pêcheux, Maingueneau, Orlandi)” (1991, p. 54, grifo da autora).

3.1. Apresentação dos Fragmentos

No presente trabalho, serão apresentadas discussões de dois fragmentos: o primeiro, referente a um episódio da escola bilíngue para surdos e os segundo episódio referente a escola inclusiva com proposição bilíngue.

O fragmento 1 se refere a uma busca pela compreensão da metáfora “o pai era uma onça” presente no quarto verso do poema “A namorada”, no qual o entrecruzamento das vozes dos alunos é constante. Quais são as posições ocupadas pelos sujeitos e os sentidos que emergem nesse processo de enunciação? A partir de um descentramento de seu lugar de autoridade, a professora posiciona-se como reguladora da circulação dos enunciados produzidos pelos alunos, criando um espaço de emergência de sentidos compartilhados entre os alunos que culminam na produção de significados, num processo nem sempre estável, porém bastante rico. Góes (1997, p.27), discutindo sobre o funcionamento intersubjetivo na construção de conhecimentos, coloca que o jogo dialógico instaurado no processo de enunciação não é harmônico e não tende necessariamente a uma só direção, e envolve “circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos”.

No fragmento 2 foi possível verificarmos a existência de dois movimentos presentes em seu interior. O primeiro movimento consiste na busca pela compreensão da pergunta que se referia ao entendimento da estrutura global do texto – “por que a história é enrolada?”. Nesse recorte, foi possível observar que a intérprete ocupa a posição de reguladora do processo de enunciação. Ela é interpelada a ocupar a posição de reguladora na situação

analisada, a partir do momento em que Leila solicita sua ajuda na compreensão da pergunta; posição legitimada pelas meninas ao prestarem atenção na explicação da intérprete. Esse fato circunscreve a cena de enunciação.

O segundo movimento do fragmento se baseia em um processo de interpretação a ser realizado a partir das informações apresentadas no texto, dado pela pergunta: “Por que o caracol era enrolado?”. A questão exigia uma interpretação do texto que não se limitava mais a seu sentido puramente literal, uma vez que, na história, o caracol não era enrolado somente por ser um caracol. Assim, o segundo momento consiste em um processo no qual a intérprete, ao pedir que as meninas encontrassem no texto o lugar para onde o caracol foi convidado a viajar, forneceu para as meninas uma chave de leitura possível para o texto, marcando um lugar de onde elas poderiam partir para chegar à resposta. O diálogo que seguiu a partir da pista dada pela intérprete abriu uma zona instável, pois as hipóteses apresentadas pelas meninas não eram condizentes com o esperado pela intérprete. Conforme pôde ser visto, as hipóteses apresentadas pelas meninas (“sorvete”, “pipoca”, “praia”) eram desprovidas de sentido dentro do contexto analisado – fato notado pela intérprete, que pode ser percebido no momento em que esta regula o processo, resgatando a todo momento: “o lugar...”.

Para interpretar, é preciso saber o que as palavras significam. A dinâmica proposta exigia que as meninas fizessem uma leitura e uma tradução do texto em Língua Portuguesa (L2) e atribuíssem significado a ele em sua própria língua – Libras (L1). Assim, é preciso ter em mente que, para responder a essa única pergunta – “Por que o caracol era enrolado?” – estava posto para Leila, Maíra e Clarissa um esforço de caráter linguístico que envolve processos complexos não exigidos para os demais alunos. Para se aproximarem da pista textual dada pela intérprete, as meninas teriam que instaurar um processo tradutório, que envolve, entre outros aspectos, leitura, inferência e interpretação da palavra registrada em Língua Portuguesa e compreensão da mesma em Libras.

Ao final do fragmento podemos perceber que as tentativas da intérprete se mostraram ineficazes para que as meninas pudessem significar o lugar para o qual o caracol foi convidado a viajar, e ter acesso ao todo de sentido contido na atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a discussão, consideramos pertinente afirmar que a prática discursiva captada nas relações entre professora regente, intérprete, alunas surdas e alunos ouvintes na escola inclusiva se materializa como parte do discurso de afirmação da inclusão escolar, que corrige no plano real as falhas que a ideologia da igualdade de oportunidades oculta por meio da projeção de uma imagem otimista do respeito às diferenças. Em outras palavras, as análises realizadas apontam para o desvelamento de uma realidade concreta pautada por situações em que os sujeitos envolvidos tem que “dar conta” de uma demanda imposta, no sentido de sustentar uma política educacional à qual não se tem acesso aos seus determinantes constituintes, chamados por Chauí (2011) como perversos.

De outra parte, a análise da prática referente à escola bilíngue para surdos nos apontou, até o momento, que, como prática discursiva, esta se opõe ao discurso da inclusão escolar na forma de negação, pois, em relação à discursividade exterior, não incorpora os elementos que validam no real a política da inclusão. A análise das práticas referentes à escola bilíngue para surdos nos possibilitou superar a superficialidade aparente de segregação que espaços como este podem assumir, permitindo um olhar mais afinado em relação à ampla circulação de sentidos e significados que podem ser compartilhados entre os sujeitos e verificar que, neste espaço educacional, a língua de sinais é efetivamente respeitada como primeira língua do aluno surdo, se tornando a língua de instrução que possibilita um real acesso a conceitos.

Dessa maneira, os dados nos permitiram ponderar que tanto o discurso que sustenta a política de inclusão do surdo na escola de ensino comum quanto o discurso que defende a

escola bilíngue para surdos tem como elemento central o mesmo princípio: a Libras. A disputa de forças entre esses discursos pela legitimidade desse princípio mediador é o que atribui identidade ao discurso da afirmação de um lado e ao discurso da negação de outro, fazendo com que eles nos pareçam tão diferentes em sua forma e conteúdo. Frente à produção e aos debates acadêmicos realizados até o momento, temos que essa constatação não apresenta caráter de novidade, porém, na argumentação do presente trabalho ela é fundamental, pois defendemos, e os dados nos permitiram verificar que o modo como o qual os sujeitos se relacionam com a língua altera as posições que estes ocupam nas formações discursivas. Ou seja: o modo como a língua se materializa determina a inscrição dos sujeitos na realidade, sendo um elemento fundamental na constituição de sua imagem de si através do outro, de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R.S. *Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FÉLIX, Ademilde. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue). Unicamp, Campinas, SP, 2008.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KAHHALE, E.M.S.P; ROSA, E.Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez: 2009.

LACERDA, C.B.F.; ALBRES, N.A.; DRAGO, S.L.S. Políticas para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p. 65-80, jan./mar.2013.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAPLANE, A.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.5-20.

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 49-63.

_____. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.185-204, mai./ago. 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set/dez 2006.

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

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

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº.50, Abril/2000. p. 26-40.

_____. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: *Educação & Sociedade*, nº.42, agosto, 1992, pp. 328-335.