

SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DE SUJEITOS BILÍNGUES

Patrícia Gräff – SMEJ-Santa Rosa

Agência Financiadora: CAPES

A ESCOLA E A INCLUSÃO: TRAMAS QUE PRODUZEM SUJEITOS

Em tempos fervilhantes de práticas educacionais inclusivas, encontramos-nos enredados em tramas que nos perpassam e nos subjetivam sob a ótica da inclusão. Como educadores, atuamos e incidimos na produção das subjetividades dos estudantes por meio das práticas pedagógicas, cujos efeitos, planejados ou não, tramam-se aos significados e experiências de cada um tecendo o universo simbólico que imprime sentido às coisas do mundo, molda identidades e produz práticas sociais.

A escola se constitui de uma série de experiências que – vivenciadas pelos escolares – interferem, em boa parcela, em seus modos de vida e de atuação na sociedade em que vivem. “Aqueles que estão na escola não conseguem passar por ela sem carregar marcas profundas que ela imprime”. Cada sujeito experimenta a escola de acordo com o que lhe parece mais acertado, mas ninguém passa por ela ileso. “Ela imprime, naquele que por ela passa, histórias, comportamentos, valores, e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma” (LOPES, 2010a, p. 129).

Partindo deste pressuposto, a sociedade contemporânea pode ser percebida, em certa medida, como o resultado das práticas instituídas na escola – campo fecundo para observação e pesquisa acerca da produção de subjetividades, principalmente daquelas inscritas no campo da Educação Especial e, mais precisamente, da Educação Inclusiva.

Dentre os sujeitos produzidos pelo modelo de educação e de escola atual encontram-se os surdos, para os quais a escola regular tem voltado sua atenção com maior ênfase na última década, a fim de que, também eles, constem no rol de subjetividades por ela produzidas. Entendo, com Lopes (2010b, p. 9), que “ao aproximar esses sujeitos, que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis”. A escola torna-se a

porta de entrada dos sujeitos nas engrenagens sociais. Neste espaço serão produzidas subjetividades que os direcionem para a inserção em outros espaços sociais, gerando neles a necessidade constante pela permanência nos mesmos.

Localizo-me neste lugar – na escola pública comum – a fim de problematizar a escolarização de surdos nestes espaços, tendo em vista sua crescente inclusão em instituições regulares de ensino e as poucas pesquisas remetidas a este contexto educacional. Situo-me em meio a este cenário conturbado e controverso, dentro da escola, intermediando as falas, costurando significados, possibilitando diálogos. Dito de outro modo, encontro-me no lugar do tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, e dali observo e desenvolvo esta pesquisa.

As intervenções desenvolvidas encontram-se voltadas especificamente para os estudantes surdos dentro deste espaço escolar¹, acompanhando as práticas de que participam, as relações que estabelecem, o suporte a eles oferecido, os investimentos e desinvestimentos de seus professores, as suas respostas frente ao conjunto diário das situações a que se encontram submetidos, bem como a dependência de intermédio de intérpretes de Língua de Sinais (Libras) para estabelecer intercâmbios comunicativos com ouvintes, nestes espaços.

DUAS LÍNGUAS: SURDOS + OUVINTES = BILINGUISMO?

A existência de uma língua comum para o diálogo se mostra imprescindível para a inclusão de surdos. Apoiados em uma base linguística comum, provavelmente as aproximações entre surdos e ouvintes encontrariam maiores possibilidades de ocorrência. Contudo, fala-se de contextos e de modalidades linguísticas distintas, enunciadoras de sujeitos e culturas igualmente diferentes.

Skliar (1998, p. 24) alerta que a língua de sinais e a língua oral “não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem”. Neste sentido, Brito realiza a diferenciação entre as línguas orais e de sinais:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos

¹ A escola em que atuo e que aqui se constitui como campo empírico para esta pesquisa será, a partir daqui, denominada “Escola Legal”.

“fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais (1997, p. 2).

Fala-se, portanto, de línguas de sinais e de línguas orais, de sujeitos para os quais a experiência visual é fundamental para a comunicação e daqueles que se apoiam na audição como canal de recepção da mensagem. Cada qual é produzido e se produz a partir destas experiências, a partir dos modos como o mundo chega a si, das condições que dispõe para subjetivar-se e ser subjetivado.

Assim como os sujeitos, cada língua, também, traz consigo marcas características que remetem a determinados grupos humanos. Suas expressões refletem os hábitos a que servem. A linguagem, no entanto, subsidia este mundo e, segundo Gadamer (2004, p. 571), ela “não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, nela se representa o mundo”. Por meio dela se cria e se transforma o mundo, a cultura, os hábitos.

Larrosa (2002, p. 20), referindo-se a linguagem, diz que “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra”.

A língua nomeia, por meio das palavras, os fatos/coisas do mundo e cada língua o faz com relação a um mundo em particular: o do povo/comunidade a que se destina. Através da linguagem estes mundos podem ser (re) construídos e acessados pela língua que os remete. Fatos ocorridos em tempos remotos podem ser (re) descobertos e (re) interpretados por meio dela. Episódios vividos por cada um de nós podem adquirir novas nuances a cada relato e assumir sentidos distintos por meio de ênfases ou omissões de suas partes.

Uma palavra ou um sinal da Libras – para esmiuçar a questão – pode ter significados diversos em uma mesma língua, exemplificando a forma como esta se encontra atrelada a cultura de seu povo de origem, que a ela atribuiu significado. Podemos observar, então, que a linguagem é variável, para o homem, não “só no sentido de que existem outras línguas que podem ser aprendidas. Para ele, ela é variável também em si mesma, na medida em que lhe dispõe diversas possibilidades de expressar a mesma coisa” (GADAMER, 2004, p. 574).

Skliar (2002, p. 5), referindo-se a Larrosa, diz que “toda a palavra é, ao mesmo tempo, no mesmo tempo, o confuso resultado de um jogo tríplice: a palavra que se diz – e/ou que eu digo –, a palavra que é ouvida – e/ou que você ouve –, e a palavra que é”. Verifica-se, por meio desta assertiva, a amplitude de possibilidades de sentido assumida por uma mesma palavra, podendo ser observado o universo de infinitas alternativas que nos oferece a linguagem.

É ela (a linguagem) uma das principais características que diferencia os seres humanos de outras espécies, pois nenhum outro ser vivo conhece formas tão bem estruturadas de transmitir mensagens entre sua espécie. “Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas este estar-aí do mundo é constituído pela linguagem” (GADAMER, 2004, p. 571).

Contudo a constituição dos sujeitos na linguagem se dá em um horizonte linguístico comum, de forma que os interlocutores possam dialogar em uma mesma língua. Havendo necessidade de intérpretes para intermediar o diálogo, segundo Gadamer, a informação seria duas vezes interpretada, a primeira pelo intérprete na conversão da mensagem para outra língua e a segunda pelo interlocutor. Para este autor (2004, p. 498), “o fato de depender da tradução é uma espécie de tutela por parte do interlocutor”, já que mensagem é (re) formulada pelo intérprete e (re) transmitida a um dos participantes da conversação. Assim, a interpretação do interlocutor assume uma condição de dependência de um entendimento anterior, formulado pelo intérprete sobre aquilo que lhe foi dito. Diz Gadamer (2004, p. 498) ainda que, “quando a tradução é necessária, não há outro remédio a não ser adequar-se à distância entre o espírito da literalidade originária do que é dito e sua reprodução, distância que nunca chegaremos a superar completamente”.

Neste caso específico, “o acordo não se dá realmente entre os companheiros de diálogo, mas entre os intérpretes, que estão realmente aptos a se encontrar num mundo comum” (GADAMER, 2004, p. 498). Está implícita a esta conversação uma dificuldade característica aos diálogos efetuados em duas línguas, que converge para a mesma dificuldade verificada na constituição de um sujeito, que não encontra um ambiente linguístico favorável na sociedade, na comunidade e na família que o abriga. Há que se considerar, entretanto, que ao chamar a atenção para este ponto não intento sugerir a existência de um sentido original, autêntico, essencial que deva

ser preservado, mas que cada sujeito dispõe de um “horizonte²” (GADAMER, 2004) interpretativo, pelo qual a linguagem assume sentido para ele. Quando há a necessidade de intérprete no diálogo, já não é mais do interlocutor a mensagem que adentra o horizonte do outro, mas do próprio intérprete. Bauman diz ainda:

A compreensão mútua é instigada pela “fusão de horizontes” – quer dizer, horizontes cognitivos, induzidos e ampliados no curso da acumulação da experiência de vida. A “fusão” exigida pela compreensão mútua só pode ser o resultado da experiência compartilhada, e esta é inconcebível sem que haja um espaço compartilhado (2004, p. 138).

Ou seja, haverá entendimento e construção de conhecimento à medida que nossos conhecimentos prévios entrarem em acordo com os de outros em um ambiente linguístico comum. Direcionando o olhar para a escola, cabe questionar: de que possibilidades de entendimento surdos e ouvintes dispõem nos contextos educacionais inclusivos? Quais são os espaços compartilhados por eles?

A atual proposta de educação para surdos prevê o acompanhamento de tradutor/intérprete³, qualificando tal profissional como habilitado a intermediar os diálogos entre surdos e ouvintes nas escolas e demais espaços. Tal proposta emerge ancorada em uma abordagem bilíngue, de acordo com a qual a Língua de Sinais aparece como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda. “A língua de sinais e a Língua Portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro” (LOPES; MENEZES, 2010, p. 12).

Por meio de uma proposta de educação que se quer inclusiva, o bilinguismo vem tomando corpo em diversos espaços educacionais e a inclusão de surdos, em escolas regulares de ensino, vem sendo incentivada, por meio de políticas públicas em âmbito nacional.

Entretanto, as práticas que têm sido desenvolvidas em algumas escolas demonstram uma adoção parcial da proposta bilíngue, posto que a Libras aparece como língua de instrução dos surdos por meio do apoio do tradutor/intérprete; o acesso aos conteúdos, discussões, atividades, enfim, ao cotidiano escolar é

² Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes, etc. (GADAMER, 2004, p. 399). Considerando que cada sujeito parte de seu próprio horizonte no diálogo, compreender é sempre o processo de fusão de horizontes presumivelmente dados por si mesmos (Ibidem, 2004, p. 404).

³ Profissão reconhecida no ano de 2010, pela lei 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

possibilitado a eles na Libras; a Língua Portuguesa escrita aparece como segunda língua, conforme sugerem os princípios do bilinguismo. Todavia, a Libras é remetida somente aos surdos e os espaços de disseminação desta língua entre os ouvintes são mínimos, para não dizer inexistentes.

A perspectiva bilíngue para surdos encontra ancoragem na Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa escrita como segunda, conforme sinaliza o Decreto 5.626/05, no inciso II, do parágrafo 1º, do artigo 14, o qual aponta como uma das atribuições das instituições de ensino, “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2006, p. 242).

Contudo, tal abordagem não atende as necessidades linguísticas em um contexto mais amplo, para que haja interação entre os sujeitos que compartilham de um mesmo espaço escolar. A Libras direcionada somente aos surdos restringe seu campo de diálogo/comunicação somente aqueles poucos sujeitos que arrisquem alguns sinais nesta língua.

Para atender tal demanda há outra indicação ainda no artigo 14, parágrafo 1º, inciso V, do mesmo Decreto 5.626/05, que chama as instituições de ensino à responsabilidade de “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2006, p. 242). Por fim, a difusão da Libras pode ser observada em mais um documento criado e disseminado pelo Ministério da Educação, assinalando que:

para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o **ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola** (Grifo meu) (BRASIL, 2008, p. 17).

A não difusão da Libras entre os ouvintes implica em uma constante prevalência da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, o que leva a crer que este contexto seja bilíngue somente pelo fato de duas línguas coexistirem na mesma instituição. Contudo a Língua de Sinais permanece na dependência da Língua Portuguesa, a ela só cabe repetir o que já foi dito nesta última, encontra-se subordinada a ela. Desta forma, as relações estabelecidas pelos surdos limitam-se

aos seus pares surdos, aos intérpretes e a algum professor e/ou aluno que arrisque alguns sinais para o diálogo. As possibilidades de identificação, de construção de identidades, de significação, a familiarização com o ambiente, a sua inserção neste espaço, mostram-se distintas daquelas disponíveis aos ouvintes.

Neste contexto, o intérprete educacional mais do que um mediador imprescindível para viabilizar a escolarização dos sujeitos surdos, emerge como o único elo de comunicação entre surdos e ouvintes. Relegando o conhecimento da Língua de Sinais somente a um de seus profissionais – o tradutor/intérprete –, a escola nega aos surdos qualquer possibilidade de laço coletivo, excluindo-os das rodas de conversa, acentuando a distância entre surdos e ouvintes e impedindo que interajam.

A demarcação do espaço escolar entre ouvintes e surdos, entre língua majoritária e língua marginalizada, configura um processo de “in/exclusão”⁴, de modo a capturar determinados sujeitos e “autorizá-los” a permanecer no mesmo espaço, desde que não desacomodem as práticas instituídas. Em contrapartida, a escola se nega a construir com eles a base linguística que subsidiaria as condições necessárias para que pudessem transitar efetivamente neste espaço e criar algum laço com os demais membros da comunidade escolar.

Na tentativa de transcender a crítica e produzir materiais que possibilitassem investigar os “ganhos” do aprendizado de língua de sinais pelos alunos ouvintes da escola, foi montado um projeto, com duração de um ano letivo, de ensino de língua sinais na hora do recreio. O projeto envolveu os alunos surdos da escola que ensinavam a língua de sinais para os alunos ouvintes. Partia do pressuposto de que o diálogo entre distintos sujeitos e culturas evidenciadas no espaço escolar contribuiria significativamente na interação, na ampliação do diálogo entre os sujeitos e na qualificação dos processos de aprendizagem escolares. Todas as atividades desenvolvidas na hora do recreio foram registradas em diário de campo, fotografias e filmagens esporádicas. Após consulta e autorização dos participantes, os materiais produzidos foram utilizados na pesquisa aqui apresentada. Após muitas leituras do material de pesquisa e distintas sistematizações do mesmo, feitas a partir

⁴ Refere-se ao estado de tensão vivenciada pelo sujeito contemporâneo, por vezes incluído, em outras excluído. Segundo Menezes (2011, p. 34) o que se pretende “é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão, uma vez que, no modo de vida da sociedade contemporânea, a conquista dessa condição não é garantia de sua permanência”.

de perguntas menores direcionadas ao material de pesquisa e a própria experiência vivida, foi possível construir a seguinte pergunta central de pesquisa: *Como a aprendizagem da língua de sinais pelos ouvintes pode contribuir para a interação e a aprendizagem entre surdos e ouvintes?*

Nesta direção, o presente texto intenta problematizar as possibilidades atuais de diálogo entre surdos e ouvintes nos espaços regulares de escolarização, bem como perceber os resultados de uma intervenção realizada em um espaço pontual.

O MAPA, O GUIA, A BÚSSOLA: CAMINHOS PERCORRIDOS...

Os caminhos trilhados ao longo deste percurso investigativo estiveram apoiados na abordagem qualitativa de pesquisa. A escolha por esta perspectiva de estudo, deveu-se por sua abrangência contextual, ou seja, por meio deste enfoque são levados em conta “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2010 p. 29).

Por meio desta perspectiva metodológica, consolida-se o olhar sobre o sujeito, considerando as peculiaridades que o constituem, seus anseios, suas inquietações, suas relações, seu meio, sua cultura. Assim, trazendo as contribuições da hermenêutica, cada sujeito agrega valor particular a pesquisa de que participa, considerando que, “o caso individual não se limita a confirmar uma legalidade, a partir da qual, em sentido prático, se poderiam fazer previsões” (GADAMER, 2004, p. 38), pois a compreensão singular e histórica dos fenômenos se torna intento do trabalho.

Para tanto, a coleta de dados pautou-se em observações e intervenções no cotidiano escolar, trazendo ao palco as vivências desencadeadas entre surdos e ouvintes, nas rodas de conversa de recreio. Estas rodas de conversas possibilitaram as expressões individuais, concomitantes ao aprendizado da Libras. Nessa direção, tomo como base as interpretações possíveis a um estudo com viés etnográfico, utilizando as narrativas como instrumento de pesquisa.

A escolha pelo viés etnográfico se deu em virtude da proposição de (re) descoberta do ambiente da pesquisa, redimensionando-o para que possa se mostrar outra vez, por uma nova perspectiva, um outro ângulo. De acordo com Pfaff (2010, p. 262), “a Etnografia é a prática social na qual o pesquisador toma parte da

realidade social investigada”, o que se mostra adequado considerando o campo de estudo.

LIBRAS NO RECREIO

A problemática anunciada encontra nesta seção sua materialidade mais específica. Parte-se de uma pesquisa desenvolvida na escola, que diz da aprendizagem da língua de sinais pelos alunos ouvintes e dos intercâmbios comunicativos possibilitados por ela. Para tal, vale considerar o reconhecimento recente da condição linguística da Libras, ocorrido no ano de 2002, e sua oficialização enquanto língua, desencadeada pela Lei 10.436/2002⁵.

A escola em questão (Escola Legal) atua com alunos surdos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – noturno, há pelo menos 17 anos, contudo seus professores desconhecem esta língua, o que não implica no desconhecimento da especificidade linguística dos surdos. Conforme sugere o Decreto 5.626/05, cabe ao professor regente de classe, o “conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2006, p. 242), sem mencionar o conhecimento da língua propriamente dita. Em uma análise contextual a partir de escolas com surdos, poder-se-ia inferir que o conhecimento da língua de sinais facilita a aprendizagem e o contato entre professor/es e aluno/s surdo/s, contudo, esta recomendação não está expressa no referido decreto.

É possível inferir que tal contexto não se aplique somente a escola em questão, posto que a inserção da língua de sinais no currículo dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia – conforme Decreto 5.626/05 – ainda não repercutiu em uma ampliação significativa dos usos desta língua nas escolas. Ou seja, aqueles que tiveram a disciplina de Libras em seus currículos na graduação mal adentraram os portões da escola e ainda se mostram em número reduzido para transformar este espaço, o que não justifica as poucas ações desenvolvidas pelas instituições escolares para difundi-la.

Contudo, a proposta de ensino de Libras para ouvintes envolvia, também, o corpo docente da instituição, acompanhado de alunos, funcionários, equipe diretiva

⁵ O Art. 1º da referida lei, qualifica a LIBRAS como “meio legal de comunicação e expressão”, constituindo um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, capaz de transmitir “idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2006, p. 189)

e quem mais se sentisse atraído por ela. Para tal, o recreio mostrou-se como espaço-tempo adequado para as atividades desencadeadas, considerando a possibilidade de todos participarem. Visava-se envolver o maior número de participantes a fim de que a língua de sinais pudesse ser percebida como segunda língua daquele espaço e entre aqueles sujeitos, conforme sugere o bilinguismo. Intentava-se, ainda, provocar algumas fissuras no contexto local, entendendo que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura” (HALL, 1997, p. 32).

A pesquisa teve acolhimento entre os discentes, contudo foi refutada pelo corpo docente, que não teve um representante sequer disposto a participar. A indisponibilidade dos professores em participar de um projeto que viria a se desenvolver em sua escola, durante um curto período do dia (15 minutos) por duas vezes na semana, demonstra a importância que estes sujeitos têm assumido nas vidas escolares destes professores.

Torna-se cômodo colocar-se no lugar do não saber, já que este subentende “não ter responsabilidade sobre”. Logo, se não sei, não me cabe atuar frente à determinada situação. Como diz Corazza (2006, p. 64), a escola “tapa os ouvidos” frente às diferenças, não as reconhecendo e, algumas vezes, esquivando-se das possibilidades disponibilizadas para sua formação pedagógica e, neste caso, linguística.

Assim, com o público limitado aos alunos ouvintes, as aulas de Libras contaram com duas professoras surdas⁶ (estudantes da escola). Cada aula foi definida previamente de acordo com a demanda dos alunos, contando com o apoio da direção da escola para organização e reprodução de materiais.

De início surgiram tímidos movimentos, realizados com dificuldade pelas mãos calejadas do trabalho diário⁷. O “batismo⁸” ocorreu na primeira aula e a partir dali todos eram denominados por seus sinais específicos na língua de sinais. Para este momento, houve o empreendimento de um esforço no sentido de apresentar-se

⁶ O Decreto 5.626/2005 dá prioridade aos surdos para o ensino da Língua de Sinais. Além do amparo legal, o desenvolvimento desta atividade poderia elevar a sua autoestima e valorizar seus conhecimentos, deslocando-os do lugar do não-saber.

⁷ O grupo de estudantes do EJA era composto por sujeitos com faixa etária entre 17 e 42 anos. Trabalhadores, donas de casa e presidiários do regime semi-aberto que, na maior parte das vezes, abriram mão da escolarização ainda na infância, para prover renda que auxiliasse a família no sustento da casa.

⁸ O batismo é o momento em que os surdos atribuem um sinal específico para cada sujeito. Tal sinal o representa e acompanha o nome soletrado utilizando o alfabeto manual.

às professoras, mostrar-lhes características importantes e que pudessem dizer de si, que representassem cada sujeito e, mesmo com alguma dificuldade, o entendimento foi possível, deu-se o primeiro contato.

Na segunda aula todos se apresentaram com seus sinais e aprenderam o alfabeto manual (soletração manual das letras do alfabeto). A partir da apresentação individual do nome e do sinal, deu-se início ao processo de identificação entre os sujeitos. Estabelecendo identidades, criando vínculos, os alunos da escola aproximaram-se, considerando que “a identidade emerge,

não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles e assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre “inglesidade”, de investirmos nossas emoções, em uma ou outra daquelas imagens para nos *identificarmos* (Grifo meu) (HALL, 1997, p. 26).

Esta segunda interação/apresentação foi filmada por uma das professoras surdas que, ao final da filmagem narrou-se dizendo: “Olha eu falar, estou feliz por estudar aqui e conversar!” (Diário de campo do dia 05 de abril). Há dois aspectos a considerar nesta narrativa: primeiro, a atribuição de significado para o espaço escolar como lugar onde se pode conversar/interagir, do pertencimento ao mesmo. Um elo se cria a partir dali, partindo de vínculos possíveis em uma língua comum. Considerando que tal vínculo não se mostrava presente anterior a esta experiência, comprovada pelo grande número de faltas a escola, em todas as disciplinas, faltas que diminuiram de três para uma ou nenhuma vez na semana, após o início do ensino de Libras para os colegas.

O segundo ponto a considerar se sustenta na inauguração de sua captura pela escola. Somente a partir deste momento a escola passa a subjetivá-la em direção à inclusão. É neste ponto de sua história que as forças institucionais passam a agir sobre ela de forma mais precisa. Dali em diante as experiências escolares incidiriam de modo distinto sobre ela. Capturados foram, também, os demais sujeitos desta experiência, que agiu sobre cada um de modo peculiar, contudo, produziu neles a necessidade da repetição, do contato, usando o recreio como ferramenta de aproximação e criação de um laço coletivo.

As aulas aconteceram sistemática e semanalmente, por um semestre, promovendo o ensino de sinais cotidianos, que possibilitassem dizer das

experiências individuais. As temáticas, sempre diferentes, eram definidas ao final de cada semana junto com o grupo e reverberavam no coletivo da escola e nas relações estabelecidas fora do espaço escolar, acrescentando mais alunos ao grupo, com o passar das semanas.

Em maio uma aluna que não participava das aulas chegou à escola contando: – “No final de semana conheci dois amigos surdos do meu namorado. Conversei com eles. Eles me ensinaram vários sinais. Quero muito participar das aulas de Libras” (Diário de campo do dia 28 de maio). Pode-se inferir que as ações empreendidas nas aulas de Libras tenham produzido efeitos mesmo nos sujeitos que, de início, não se disponibilizaram a participar. Tais efeitos prolongaram-se para o além da escola, emaranhando-se no cotidiano destes sujeitos e alterando sua posição/disposição para o outro.

Nas rodas de conversa diárias – após um semestre de trabalho –, os mundos particulares foram se (re) configurando no espaço coletivo/comum. O diálogo fluía entre os sujeitos e insignificantes se tornavam as dificuldades que insistiam em permanecer durante a conversa. As aulas de Libras se mostraram como desencadeadoras do processo de constituição de um grupo de amigos, que passou a interagir em todos os recreios e espaços em que pudessem desfrutar da companhia recíproca dos componentes do grupo.

Tomando por base esta prerrogativa, fez-se necessário ressignificar as posições dos sujeitos surdos e as práticas a que se encontravam submetidos na Escola Legal. Seu reposicionamento trouxe para o centro do debate os seus modos de ser; a sua presença no espaço da escola; o seu espaço na escola, e, principalmente, a sua cultura, de modo que pudesse assumir importância, sem deixar de reconhecer as lutas pelas quais foi sendo moldada e posta a prova.

As apresentações artísticas deram o tom dos encontros durante o segundo semestre. Elaboradas a partir das interações diárias, distintas representações (casamento caipira, dança no dia do gaúcho, músicas interpretadas em Libras, etc.) ocorreram em diferentes oportunidades e cada um contribuiu na sua criação, participando dos ensaios e expondo-se ao público da escola. Entretanto, a apresentação realizada na festa junina deixou as marcas mais profundas em todos, o que pode ser observado na conversa com um estudante, no dia seguinte à apresentação, quando fui interpelada com a seguinte indagação feita por ele: – “Profe, o que tu achou da apresentação de ontem?” Respondo: – “Foi fantástica!” E

o estudante entusiasmado diz: – “Ontem eu cheguei em casa e fiquei uma hora pensando no que fizemos e dando risada sozinho. Agora vamos fazer mais coisas na escola. Temos que movimentar isso aqui” (Diário de campo do dia 16 de julho).

Esta narrativa evidencia a dimensão assumida pelas atividades do grupo nas aulas de Libras, a aproximação, o contato, os diálogos e parcerias criados por eles, possibilitaram outros sentidos para a escola, para a aprendizagem, através de um vínculo, de um pertencimento ao grupo e ao espaço. Desta forma, observa-se que as atividades desenvolvidas nesta pesquisa tornam possível a criação de espaços bilíngues, de intercâmbio linguístico entre surdos e ouvintes. A interação entre surdos e ouvintes pode ocorrer quando há possibilidade de conversação na língua de sinais e a partir dela muitas aprendizagens se tornam possíveis.

PARA COLOCAR A CONVERSA EM SUSPENSO...

Para sistematizar a discussão realizada até aqui, parece-me pertinente destacar a persistente demarcação do espaço escolar entre ouvintes e surdos, entre língua majoritária e língua marginalizada, de modo que se admite a presença de determinados sujeitos no mesmo espaço, autoriza-se a sua permanência, desde que não desacomode as práticas instituídas. Em contrapartida, a escola se nega a construir com eles a base linguística que subsidiaria as condições necessárias para que pudessem transitar efetivamente neste espaço e criar algum laço com os demais membros da comunidade escolar.

A partir desta inferência, trago três pontos específicos, problematizados ao longo do texto e que sintetizam os achados desta pesquisa. Em primeiro lugar, faz-se oportuno considerar as possibilidades de interação e aprendizagem criadas a partir da organização de um espaço bilíngue. A difusão da língua de sinais no espaço da escola se mostra como ferramenta importante para que surdos e ouvintes possam comunicar-se sem que haja necessidade constante de tradutor/intérprete para o diálogo – sem desconsiderar a importância deste profissional na mediação das falas e das aulas. Conhecendo a Libras, os interlocutores da conversa poderão abrir mão deste “intruso” e criar laços entre si.

Na sequência gostaria de enfatizar o efeito da aprendizagem de Libras por ouvintes para além do espaço da escola. Por meio da Libras, ouvintes poderão comunicar-se com surdos que, por ventura, encontrarem no seu cotidiano, no grupo

de amigos, na sociedade, no trabalho, ao longo de suas vidas enfim. A difusão desta língua no maior número de espaços contribui para desmistificar alguns aspectos em torno da língua e dos surdos, atenuando os estranhamentos.

Um terceiro elemento me parece importante: retomar o convite para que, principalmente, os professores se disponibilizem a aprender a Libras. Tal aprendizagem não encontra fundamento em aulas operacionalizadas em duas línguas, ora para ouvintes, ora para surdos – isto seria caótico, além de humanamente impossível –, mas no conhecimento da Libras para que os professores possam estabelecer diálogos diretos com os alunos surdos em caso de dúvidas; para que consigam apresentar-se a eles ao início de um novo ano letivo, disciplina ou semestre; para que possam cumprimentá-los ao chegar na escola; para que possam lhes direcionar questões relativas a sua compreensão acerca do que está sendo exposto, dentre tantos outros intercâmbios importantes ao processo de escolarização que poderiam ser executados sem o intermédio do intérprete.

Sem o envolvimento dos docentes a maior parte das iniciativas, que usam de espaços não legitimados de ensino e aprendizagem como o recreio, estará fadada ao fracasso. Assim como esta pesquisa, não terão continuidade, não serão incorporadas ao cotidiano da escola.

Por fim, torno a afirmar que, somente quando alunos e professores dialogarem em uma mesma língua haverá verdadeiramente inclusão. Quando a escola se constituir em um espaço bilíngue, no qual língua portuguesa e língua de sinais sejam línguas fluentes; onde surdos e ouvintes possam comunicar-se sem constrangimentos impostos pelo desconhecimento linguístico entre uns e outros, haveremos de constituir espaços bilíngues e inclusivos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: SEESP, 2006.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 26 set. 2009.

BRITO, Lucinda Ferreira. A Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Escritos da Criança**, nº6, 2ª Ed, p.53-69. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. v.22, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, jul./dez. 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa de. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: UFPEL, Ed. Nº 36, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf>. Acesso em: 14 mai 2011.

_____; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. In: *Cadernos IHU ideias*. São Leopoldo: UNISINOS, ano 8, nº 144, 2010a.

_____. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010b.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011.

PFAFF, Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerias e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SKLIAR, Carlos. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.