

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

**REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGUÍSTICO-
DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOIÂNIA:
Uma experiência educativa com os falantes da língua brasileira de sinais**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

LIGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

3. Título do trabalho

REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOIÂNIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2021, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA, Discente**, em 28/04/2021, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2030785 e o código CRC AE242574.

LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

**REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGUÍSTICO-
DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOIÂNIA:
Uma experiência educativa com os falantes da língua brasileira de sinais**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Matias Freire

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SANTANA, Lígia de Souza Araújo
REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGUÍSTICO
DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOIÂNIA:
Uma experiência educativa com os falantes da língua brasileira de
sinais [manuscrito] / Lígia de Souza Araújo SANTANA. - 2021.
CLVI, 156 f.

Orientador: Profa. Dra. Silvana Matias FREIRE.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. Representação . 2. Significante . 3. Surdez . 4. Sujeito . 5. Outro.
I. FREIRE, Silvana Matias, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de março do ano 2021, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOLÂNIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**, e do Produto Educacional intitulado: **DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**, pelo(a) discente **LIGIA DE SOUZA ARAUJO SANTANA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Silvana Matias Freire (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Cristóvão Giovanni Burgarelli (FE/UFG) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristóvão Giovanni Burgarelli, Professor do Magistério Superior**, em 08/04/2021, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1973505** e o código CRC **B007E22E**.

Dedico este trabalho a toda a minha família pela fé e confiança que sempre depositaram em mim. Em especial, ao meu esposo Jales Santana pelo imensurável apoio ao meu percurso. Seu carinho e afago deixaram esse momento menos solitário.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, autor e consumidor da minha fé. Obrigada pelo dom da vida e pelas ricas oportunidades vivenciadas.

À professora **Dr.^a Silvana Matias Freire**, minha gratidão por me acolher como sua orientanda e por todos os momentos de paciência, escuta sensível, profissionalismo e competência, fundamentais na articulação de minhas ideias.

Ao professor **Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli**, minha eterna gratidão por me apresentar as primeiras articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. Suas aulas foram valiosas. Muito obrigada pelas contribuições, indicações de leitura, pontuações teóricas e principalmente por acreditar em mim desde o início deste projeto. Seu acolhimento foi fundamental.

À professora **Dr.^a Maria Alice de Sousa Carvalho** pela generosidade e pelos momentos de diálogos que foram essenciais para traçar o percurso deste trabalho.

Ao grupo de estudos, pesquisa e extensão dos fundamentos litorais entre linguagem, psicanálise e educação - **ENTRASTE/UFG** por colaborar com meus primeiros passos nesse campo teórico.

A todos os professores, coordenadores e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - **PPGEEB/CEPAE/UFG**, que, com o seu trabalho, me possibilitaram essa conquista.

Ao secretário do PPGEEB/CEPAE/UFG **Wederson Carlos**, por não medir esforços técnicos e bom humor, que foram fundamentais durante o percurso do Mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação - **SEDUC/GO** pelo incentivo aos estudos e pesquisa por meio da licença para aprimoramento profissional concedida.

Aos profissionais da Gerência de Educação Especial - **GEE/SEDUC/GO** pelo incentivo e amizade.

Ao Centro Universitário **UniAraguaia**, na pessoa da diretora pedagógica, professora Mestra Rita Del Bianco pelo incentivo e apoio ao meu crescimento profissional.

Aos meus **alunos**, pessoas que fazem todo o meu esforço valer a pena. Mola propulsora do meu desejo.

Aos meus pais **Sebastião de Araújo e Maria Lúcia**, por entenderem a necessidade de minha ausência durante a escrita desta dissertação.

Ao meu esposo **Jales Santana** pela cumplicidade e suporte em todas as horas. Obrigada por permanecer ao meu lado, mesmo sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer cancelados.

À minha sogra **Ivone Alves** e seu companheiro **José Geraldo** pelas orações, conselhos e incentivo.

À minha amiga **Angelita Aguiar** pelo companheirismo e atenção. Mesmo finalizando essa etapa em Programas de Pós-Graduação diferentes, iniciamos e seguimos juntas.

À minha amiga **Patrícia Maria de Jesus**, que me emociona com sua solidariedade, disponibilidade e empenho.

Aos **amigos e colegas de Pós-Graduação**, pelos momentos fecundos de estudos e descontração. Conviver com pessoas tão dedicadas e dispostas a melhorar a sua prática educativa foi uma experiência enriquecedora.

À equipe de profissionais do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - **CAS/Goiânia**, espaço em que foi desenvolvida a pesquisa. Sem vocês nada disso seria possível, grata pela disponibilidade e colaboração.

À **Comunidade surda**, razão primeira para que eu busque o caminho do conhecimento.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa, o meu sincero agradecimento e minha eterna gratidão!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, Graças a Deus, não sou o que era antes.”

Marthín Luther Kíng

SANTANA, Lígia de Souza Araújo. **Reflexões acerca do encadeamento linguístico-discursivo dos professores que atuam no CAS/Goiânia: Uma experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais.** 2021. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta dissertação tem por finalidade analisar as marcas significantes recorrentes no discurso dos professores que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez - CAS/Goiânia, quando convocados a falar sobre os seus alunos. Os significantes engendrados nos discursos têm sustentado o movimento de ensino-aprendizagem junto aos estudantes com surdez nesse centro de ensino especializado e nos permitem elucubrar sobre a prática educativa com esses estudantes na Educação Básica. Para tal empreitada, fundamentamo-nos em conceitos teóricos provenientes da psicanálise, sobretudo, aqueles elaborados por Freud e Lacan e discutidos por seus comentadores. O percurso teórico-metodológico realizado nesta pesquisa é uma tentativa de situar como o conceito de representação foi extraído da filosofia clássica, passou por um deslocamento realizado por Freud e reformulado por Lacan. O estudo traz ainda uma reflexão acerca das noções de língua, linguagem e língua materna, tanto na perspectiva psicanalítica, quanto na perspectiva adotada pelos professores participantes. Discutimos, em seguida, as implicações decorrentes de tais concepções na práxis docente. Os dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos docentes e o produto educacional desenvolvido foi um e-book de caráter formativo, intitulado *De professor para professor: reflexões sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*, que, além de relatar o movimento de construção desta pesquisa, apresenta uma elaboração teórica a partir da noção psicanalítica de língua e de linguagem e compartilha o discurso dos professores que atuam no CAS/Goiânia a respeito de sua experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais. Por se tratar de um discurso que incide nos fazeres pedagógicos, o objetivo principal é contribuir com a formação continuada de todos os professores da Educação Básica, em especial, daqueles que atuam junto aos estudantes com surdez.

Palavras-Chave: Representação/Significante. Surdez. Sujeito. Outro.

SANTANA, Lígia de Souza Araújo. **Reflections on the linguistic-discursive chain of teachers who work at CAS / Goiânia: An educational experience with speakers of the Brazilian sign language.**2021. 155f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the recurring signifier marks in the speech of teachers who work at the Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia, when asked to talk about their students. The signifiers engendered in these speeches have supported the teaching-learning movement of students with deafness in this specialized teaching center and allow us to wonder about the educational practice with these students in Basic Education. For this endeavor, we are based on theoretical concepts derived from psychoanalysis, especially those elaborated by Freud and Lacan and discussed by their commentators. The theoretical-methodological path carried out in this research is an attempt to ask how the concept of representation was extracted from classical philosophy, went through a displacement carried out by Freud and was reformulated by Lacan. This study also reflects on the notions of language and mother tongue, both in the psychoanalytic perspective and in the perspective adopted by the participating teachers. We then discuss the implications of such conceptions in teaching praxis. The data were obtained through a questionnaire applied to teachers and the educational product developed was a formative e-book, entitled “*De professor para professor: reflexões sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*” which, in addition to reporting the construction path of this research, presents a theoretical elaboration based on the psychoanalytic notion of language and shares the discourse of the teachers who work at CAS/Goiânia regarding their educational experience with speakers of the Brazilian sign language. As it is a discourse that affects pedagogical activities, the main objective is to contribute to the continuing education of all Basic Education teachers, especially those who work with students with deafness.

Keywords: Representation / Signifier. Deafness. Subject. Other.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quantitativo de docentes por área de atuação e condição auditiva.....	20
Quadro 1 - Questionário aplicado aos docentes do CAS/Goiânia.....	17
Quadro 2 - Os participantes da pesquisa	21
Quadro 3 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número dois	34
Quadro 4 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (a)	56
Quadro 5 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (b).....	63
Quadro 6 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (c)	65
Quadro 7 - Transcrição da resposta dos participantes	67
Quadro 8 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número oito.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENTRASTE - Grupo de estudos, pesquisa e extensão dos fundamentos litorais entre linguagem, psicanálise e educação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

GEE - Gerência de Educação Especial

GT - Grupo de Trabalho

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1- Primeira língua

L2 - Segunda língua

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DAS REPRESENTAÇÕES AOS SIGNIFICANTES ARTICULADOS NO DISCURSO DOS DOCENTES	23
2 CORPO QUE FALA	33
2.1 A escolarização dos Surdos ao longo da história	37
2.2 Outros significantes no encadeamento linguístico-discursivo dos docentes	42
3 A LÍNGUA PARA ALÉM DOS “GRACEJOS” DA COMUNICAÇÃO	54
3.1 As concepções de língua, linguagem e língua materna	54
3.2 O papel da escola	68
NOTAS PARA UMA CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CONFORME ORIENTAÇÕES DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEF/UFG)	80
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE CONFORME ORIENTAÇÕES DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEP/UFG)	81
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO CAS/GOIÂNIA	83
ANEXO A – LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002	86
ANEXO B – DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005	87
ANEXO C – DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020	89
ANEXO D – LEI Nº 9681, DE 23 DE OUTUBRO DE 2015	97
PRODUTO EDUCACIONAL	102

INTRODUÇÃO

Nenhum ser humano é capaz de esconder um segredo. Se a boca se cala, falam as pontas dos dedos. (FREUD, 1904, p. 49).

Ao iniciar esta pesquisa, foi intolerável não resgatar as reminiscências que produziram em mim as suas marcas. Na construção desse percurso, compartilho as conversas e os espaços onde as ações e as relações se deram, trazendo à consciência os conflitos pessoais e as tensões profissionais que me permitem sonhar, buscar, ousar, insistir, interrogar e escrever. Que história é essa? De que lugar eu falo? O que me convoca a pensar?

Em uma certa tarde de calor, eu estava me desdobrando para interpretar a aula de Língua Portuguesa a uma estudante, adolescente surda, que cursava o sétimo (7º) ano do Ensino Fundamental em um colégio estadual de uma cidade interiorana, quando a professora regente não hesitou em puxar conversa: - *Lígia, você também é professora de Português, não é mesmo? Me lembro que você começou a trabalhar aqui como professora de Português da terceira (3ª) série do Ensino Médio, você me parece uma boa professora, por que se envolver com educação especial?*

Eu arregalei os olhos, meio que esperando ouvir mais e também tentando ganhar tempo para responder-lhe a contento. Afinal, em minha concepção de educação inclusiva¹, esse discurso exalava preconceito, entendi que, nas palavras daquela professora, seria um desperdício ter bons professores atuando na área da educação especial.

A professora continuou a falar: - *Sinto que a escola toda está pegando fogo e você aí, se preocupando com um buraquinho no quadro*, apontando para um dos parafusos que fixava a moldura de madeira do quadro-negro. Senti naquele momento que a imagem que a professora deixava escapar sobre a função do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, era a de uma função com pouca relevância.

Observei que, apesar de aquela professora atuar pelo segundo ano consecutivo como professora de Língua Portuguesa para uma estudante surda, ela demonstrou não compreender a especificidade linguística de um estudante com surdez. Ou seja, o fato de que sua aluna não

¹ Entendo a educação inclusiva como o direito inalienável de todos à educação, de maneira a não excluir nenhum estudante, tal como afirmado por Maria Teresa Eglér Mantoan no livro *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? E como fazer?* (2015) Nesse sentido, “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008).

oralizava, comunicava-se por meio da Língua de Sinais e, em consequência disso, tinha direito à intérprete, assim como proposto nas Diretrizes da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Percebi que a professora não procurava estabelecer contato com a estudante Surda² em nenhum momento de suas aulas, nem de forma autônoma, por meio de gestos, nem por meio da minha mediação enquanto intérprete de Libras.

Não me lembro tão bem como encerramos nossa conversa. Mas, certamente, não me esquecerei de que fui impactada por essa fala da colega de profissão. Sinto que realmente esse fogo mencionado pela professora existe. Ele arde dentro de mim. É o que me move rumo a uma busca incessante do saber e me convoca a pesquisar sobre a inclusão dos estudantes com surdez na Educação Básica.

Assim, a inquietação para realizar esta pesquisa surgiu não só por ter sido capturada pela fala dessa colega, professora de Língua Portuguesa, mas também pelas diversas demandas enquanto profissional que atua há pouco mais de vinte anos na área da educação. Pude transitar por algumas funções no espaço escolar: professora de crianças no Ensino Fundamental I, professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, intérprete de Libras, professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Trabalhei diretamente com estudantes matriculados no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente, estou como professora formadora na Gerência de Educação Especial – GEE na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC e também como professora de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em um Centro Universitário.

Esse percurso profissional, somado às formações continuadas com ênfase na educação de surdos, possibilitou-me acreditar que a diferença linguística que está em jogo na relação entre surdos e ouvintes constitui um desafio para a prática pedagógica. Dito de outro modo, possibilitou-me formular a hipótese de que os entraves vivenciados pelos professores que atuam com estudantes surdos estariam relacionados à diferença entre a modalidade da Língua Portuguesa (oral-auditiva) e a modalidade da Língua Brasileira de Sinais (visuoespacial).

Três percepções pessoais ligadas à atuação dos professores me inquietavam: a percepção que os professores de Língua Portuguesa tinham de que os estudantes surdos eram

² Segundo James Woodward (1982) apud Daniel Choi *et al.* (2011), o termo “Surdo” refere-se a um grupo particular de pessoas que partilham de uma língua e uma cultura e o termo “surdo” refere-se à condição audiológica de não ouvir. Uma expressão que considero pertinente, embora ainda não compartilhada na comunidade surda, é “falantes de libras”, utilizada por Burgarelli (2020) para se referir a esse grupo de pessoas. Essa expressão certamente não carrega as questões semânticas que envolvem a expressão “usuários da língua brasileira de sinais”, comumente utilizada para se referir àqueles que se comunicam por meio da Libras.

incapazes de dominar a Língua Portuguesa na forma padrão, a percepção de que a relação entre professores regentes e intérpretes de Libras não se apresentava de forma colaborativa e a percepção de que os professores regentes não sabiam Libras. Essa última percepção me conduzia a acreditar na necessidade de haver uma língua de interlocução entre os professores e os alunos. Passei a defender a ideia de que todos os professores regentes deveriam buscar o conhecimento sobre as línguas de sinais a fim de alcançar melhores resultados na escolarização do estudante com surdez.

Assim, mergulhada em hipóteses e capturada por elas, decidi investigar com mais afinco as questões educacionais do estudante surdo e, por essa razão, matriculei-me como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG e tive a oportunidade de cursar a disciplina: “Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Línguas” no primeiro semestre de 2016. Nesse mesmo ano, participei de um Grupo de Trabalho – GT ofertado por essa instituição denominado: “Formação de Professores Bilíngues-Libras/Língua Portuguesa escrita na Educação Básica”³. Nesse GT, foram discutidos os textos freudianos: *O inconsciente* (FREUD, 1915) e *Nota sobre o bloco mágico* (FREUD, 1925). A partir destas leituras, eu me senti capturada pelo arcabouço teórico referente à psicanálise, vislumbrando uma possível articulação com a educação.

Meu desejo pelo tema foi animado durante a disciplina “Psicanálise e Educação”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/FE/UFG, no segundo semestre de 2017. Essa segunda disciplina, que frequentei como aluna especial, trazia questões distintas de tudo o que já havia permeado meu trabalho, ora marcado pelos estudos da área da linguística, ora pelos estudos da área da psicologia em decorrência da minha formação em Letras Português/Inglês, Pedagogia e Psicologia.

Ao cursar a disciplina Psicanálise e Educação no PPGE/FE/UFG, fui convidada a participar do grupo de estudos, pesquisa e extensão dos fundamentos literais entre linguagem, psicanálise e educação – ENTRASTE/UFG. Assim, sem o intuito de sobrepor as questões de uma área do conhecimento às de outra, acabei tomando a psicanálise como filiação teórica.

Assumindo tal viés, ao ingressar regularmente no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, em 2018, principiei a elaboração desta pesquisa, denominando-a “O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos na perspectiva da psicanálise”, com o

³ O Grupo de Trabalho-GT: “Formação de Professores Bilíngues - Libras/Língua portuguesa escrita na Educação Básica” foi ofertado durante o ano de 2016 e teve como fruto a dissertação de mestrado intitulada: *Sujeito, linguagem e transmissão: perspectivas para o ensino de Libras/ Português escrito na educação básica bilíngue*. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9015>.

objetivo de investigar como se dá o movimento pelo qual o estudante surdo passa de não escrevente para escrevente em Língua Portuguesa.

Desde a elaboração do projeto, submetido ao processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação, o lócus de pesquisa foi o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/ Goiânia, um dos núcleos⁴ vinculados à Gerência de Educação Especial da SEDUC/GO na qual atuo.

A escolha do CAS/Goiânia como campo de pesquisa se justifica pelo fato de essa instituição ser uma referência na área da educação de surdos no estado de Goiás e também porque tive a oportunidade de concluir praticamente todas as formações ofertadas pelo CAS/Goiânia⁵. Tal convivência despertou meu interesse em pesquisar sobre as especificidades no ensino de Língua Portuguesa para os estudantes com surdez.

O CAS/Goiânia está em funcionamento legal desde 2005, capacitando os profissionais da educação para atuarem junto a estudantes com surdez e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico-PPP, essa instituição tem por objetivo:

Promover e valorizar a interlocução entre surdo-surdo, surdo-ouvinte e ouvinte-ouvinte considerando-se a formação do cidadão bilíngue e o ensino da libras como primeira língua para surdos e como segunda língua para ouvintes, do Português Escrito como segunda língua para surdos, enquanto línguas compartilhadas em igualdade de condições e de valorização sociocultural (PPP, 2018, p. 20).

O centro de ensino promove a educação bilíngue a estudantes surdos, com deficiência auditiva ou com surdocegueira por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado e do Curso de Português como segunda língua. O CAS é responsável pela produção de materiais didáticos acessíveis, além de ser uma escola especializada na formação continuada de professores, intérpretes de Libras e professores de AEE.

Conforme o seu PPP, o CAS/Goiânia tem uma organização estrutural composta por quatro núcleos, assim denominados: Núcleo de Formação, Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático e Núcleo de Convivência.

⁴ Há quatro núcleos vinculados à Gerência de Educação Especial - GEE/SEDUC, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação e atender aos estudantes público-alvo da educação especial em suas especificidades. O CAS atende aos estudantes com surdez, deficiência auditiva e surdocegueira. O NAAH/S atende aos estudantes com altas habilidades e superdotação, o CAP atende aos estudantes cegos e com baixa-visão e o NAEH atende aos estudantes hospitalizados ou em tratamento médico.

⁵ Participei dos seguintes cursos ofertados pelo CAS/Goiânia: Formação para intérpretes de Libras (nível I), Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE (Níveis I e II), Curso de Libras (Níveis I, II, III, IV e V). Cada curso tem a duração de seis meses e 50 horas curriculares.

O Núcleo de Formação oferece cursos de Libras como primeira língua para Surdos, curso de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para Surdos, Cursos de Libras como segunda língua para ouvintes, Curso de formação para o Atendimento Educacional Especializado, Cursos de formação continuada para professores regentes, intérpretes de Libras, e demais profissionais da Educação Básica que atuam ou pretendem atuar na educação bilíngue Libras/ Português escrito.

O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico oferece Atendimento Educacional Especializado aos educandos com surdez, por meio do ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita aos estudantes matriculados nas escolas comuns. São atividades desenvolvidas no turno inverso ao da escola comum, que tem a Libras como língua de instrução e de interlocução entre o professor surdo, os educandos surdos e professores ouvintes bilíngues, em bidocência.

O Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático tem por objetivo oferecer suporte técnico à produção de material bilíngue, predominantemente visual, tais como: vídeos com tradução e interpretação dos textos em Língua de Sinais e sugestões de textos em língua de sinais produzidos para e nas escolas públicas de Educação Básica, por meio de “janelas” para a interpretação em Língua de Sinais e por meio de inserção de legendas em Língua Portuguesa escrita, tornando os materiais de apoio didático acessíveis aos estudantes Surdos e ouvintes.

O Núcleo de Convivência é um espaço interativo que visa estimular ambientes bilíngues nos diversos setores da sociedade em que os estudantes com surdez possam circular. É um espaço de reflexões sobre a educação de Surdos, divulgação de pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem dos estudantes com surdez, valorização da Libras em atividades lúdicas e culturais, especialmente no convívio familiar.

O espaço físico do CAS/ Goiânia conta com quatro (04) salas de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado, secretaria, sala de direção, sala dos professores, sala da coordenação, sala de reuniões, laboratório de informática, sala do Núcleo de Convivência, sala de Studio e dois (02) banheiros, além de um pátio espaçoso.

O percurso teórico-metodológico proposto no projeto de pesquisa intitulado “O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos na perspectiva da Psicanálise” pretendia uma coleta de dados realizada por meio da aplicação de um questionário aos docentes, de observações e investigação participativa nas aulas do “Curso Livre de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos”, ofertado pelo CAS/Goiânia aos vinte (20) alunos matriculados no curso.

O objetivo principal do questionário consistia em analisar as considerações dos dois professores de Língua Portuguesa como segunda língua, no que se referia à inserção dos estudantes surdos no registro da linguagem escrita. O questionário (Apêndice C) foi composto pelas oito (08) questões a seguir:

Quadro 1 - Questionário aplicado aos docentes do CAS/Goiânia

1 = Fale um pouco sobre você: Qual é a sua formação? Qual é o seu vínculo com esta instituição? Há quanto tempo você atua na área do ensino para surdos? Qual a sua função na instituição?

2 = Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?

3 = Qual é a diferença entre o ensino de Português para surdos e o ensino de Português para ouvintes?

4 = O que significa dizer que a Língua Portuguesa para estudantes surdos é L2?

5 = Quais são as expectativas de aprendizagem no que se refere à Língua Portuguesa na modalidade escrita?

6 = Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?

7 = Qual é a sua concepção sobre:

- a) Língua? b) Língua Materna? c) Língua Estrangeira? d) Linguagem?

8 = Como você avalia o papel da escola na vida deste sujeito surdo que estudou no CAS?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a elaboração do questionário, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFG, que realiza a revisão ética e científica, cuja finalidade é resguardar a segurança dos sujeitos de pesquisa, como exigido nos Programas de Pós-Graduação/UFG. Somente após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, iniciamos a coleta de dados conforme o planejado, passamos a observar as aulas de Português para surdos para, posteriormente, aplicar o questionário exposto no Quadro 1 aos dois professores desta turma⁶.

⁶ Nesse curso, há bidocência. Dois professores ouvintes e bilíngues trabalham juntos.

Contudo, durante o curso das disciplinas ofertadas pelo PPGEEB/CEPAE/UFG, algumas outras possibilidades metodológicas foram se desenhando nesta pesquisa. Uma das atividades propostas na disciplina, “Organização de Contextos Escolares”, consistia em observar um ambiente educacional com o objetivo de refletir acerca das relações de poder, ensino e cidadania. Pelo fato de termos iniciado a coleta dos dados da pesquisa no CAS/ Goiânia, optei por realizar a atividade proposta na mesma instituição.

Assim sendo, voltei minha atenção de maneira a observar essa Unidade Educacional de forma mais abrangente. Passei a observar o funcionamento escolar, as relações entre o grupo gestor, docentes e alunos. Elaborei algumas reflexões acerca das concepções de surdez apresentadas por essa instituição. Observei que a forma como essa instituição percebe o educando surdo reverbera na sociedade e na família dos educandos. Percebi que a atuação do CAS/Goiânia ultrapassa as fronteiras municipais. Essa instituição é responsável pela formação de muitos dos profissionais da educação que atuam com estudantes surdos em todo o Estado de Goiás, além de atender aos familiares desses estudantes e de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado aos surdos da capital e de cidades interioranas.

A partir da observação realizada, pude perceber que as concepções dos profissionais sobre o estudante surdo, sobre a Língua Brasileira de Sinais e as políticas educacionais defendidas por essa instituição constituem o falante surdo. Finalizei a atividade proposta na disciplina “Organização de Contextos Escolares” escrevendo o artigo intitulado *O sujeito surdo constituído pelo olhar da escola*⁷. Esse artigo trouxe-me o seguinte questionamento: Como o sujeito surdo está representado para a e pela escola? Toda a discussão proposta foi uma tentativa de elaboração sobre a constituição do sujeito, concebendo a ideia de que todo ser humano se constitui na relação com o mundo e com o Outro⁸.

Destarte, com a construção desse trabalho somada a alguns encontros de orientação, percebemos que a atividade realizada ao cursar essa disciplina poderia ser aprofundada, ocupando, assim, a temática principal desta dissertação. Passamos a interrogar se o discurso do professor que atua em um centro de ensino especializado seria diferente do discurso do professor que atua em uma escola comum, e nos propusemos a escutar o que dizem os

⁷ Optei por não submeter esse artigo à publicação e utilizar alguns trechos na escrita desta dissertação.

⁸ O Outro é um conceito da teoria psicanalítica lacaniana. Conforme o dicionário enciclopédico de psicanálise de Pierre Kaufmann: “A concepção lacaniana do Significante implica uma relação estrutural entre o desejo e o “Grande Outro”. Essa noção de “Grande Outro” é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo; Trata-se de uma realidade discursiva” (KAUFMANN, 1996, p. 385). Nas palavras de Lacan, “Outro é o lugar em que se situa a cadeia significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, 1964-1965/2008, p. 200).

professores que atuam em uma escola especializada quando questionados sobre o aluno com surdez.

O avanço teórico nos levou a um outro modo de abordar a questão inicial da pesquisa, reelaborando-a da seguinte forma: “Quais representações os docentes que atuam em um Centro de Ensino Especializado no atendimento a estudantes com surdez têm acerca de seus alunos surdos?”

Não se tratava de pensar na possibilidade da existência de representações certas ou erradas sobre o estudante com surdez, mas de refletir acerca da reverberação das representações desses docentes em suas escolhas metodológicas e também na formação continuada de outros professores. A partir das observações realizadas no início da coleta de dados, percebemos que as representações dos profissionais modulados no Centro Especializado em relação aos estudantes surdos reverberam nas escolhas metodológicas de muitos professores que atuam na Educação Básica em diversas escolas comuns⁹, uma vez que os profissionais atuantes nestas escolas – professores regentes bilíngues, intérpretes de Libras e professores do AEE – são geralmente formados pelo CAS/Goiânia.

De acordo com o PPP no Centro de Ensino, o quantitativo de docentes lotados na instituição é de trinta e quatro (34) profissionais, dos quais onze (11) atuam diretamente com discentes surdos, sendo quatro (04) professores surdos e sete (07) ouvintes.

Os onze (11) docentes que trabalham diretamente com estudantes surdos no CAS/Goiânia atuam em três (03) frentes de serviços diferentes. São elas: Atendimento Educacional Especializado, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e ensino de Libras como primeira língua. Oito (08) docentes atuam no Atendimento Educacional Especializado, sendo três (03) docentes surdos e cinco (05) ouvintes. Dois (02) professores, ambos ouvintes, atuam no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua-LP como L2 e um (01) docente, surdo, atua no ensino de Libras como primeira língua – L1.

⁹ Os termos “Escola comum”, “Escola regular” ou “Escola Convencional” são utilizados nos documentos legais para se referir às escolas que atendem a todos os alunos, inclusive aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, que, segundo a LDB/96, são os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e/ou com Altas Habilidades ou Superdotação. “O adjetivo ‘regular’, conforme consta na LDB, é sinônimo de ‘comum’ ou ‘convencional’, em contraste com ‘especial’ ou ‘especializada’ [...] O uso do termo ‘regular’ pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas” (BRASIL, 2020a, p. 19). Portanto, nesta dissertação, adotamos os termos “Escola comum” para nos referirmos à escola que atende a todos os estudantes e “Escola Especializada” para nos referirmos à escola que atende a um público específico.

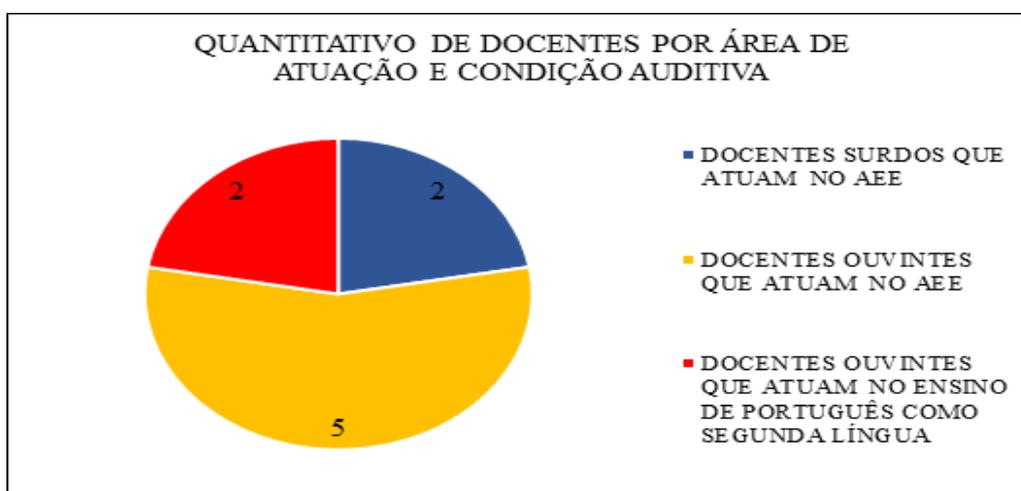
Esse grupo composto por onze professores foi convidado a participar desta pesquisa. Nove (09) aceitaram o convite, assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”¹⁰ e responderam ao questionário aplicado.

Ressaltamos que o questionário aplicado aos participantes foi elaborado no início da pesquisa e, portanto, tinha o objetivo de analisar as considerações dos dois professores de Língua Portuguesa como segunda língua, no que se referia à inserção dos estudantes surdos no registro da linguagem escrita. Contudo, nas respostas dos participantes, surgem elementos que nos informam sobre suas concepções de língua e de linguagem e nos permitem dizer de uma experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais.

Para a análise dos dados, os participantes foram identificados de acordo com sua área de atuação no ensino para pessoas com surdez e sua condição auditiva. Acreditamos que essa identificação nos possibilitaria marcar diferenças, caso elas comparecessem, tanto entre as representações dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado ou no ensino da Língua Portuguesa como L2, quanto entre as representações dos professores surdos em relação aos professores ouvintes. Contudo, não identificamos nenhuma diferença no discurso dos profissionais que pudesse ser atribuída como sendo uma consequência de sua condição auditiva ou de sua função na instituição.

Apresentamos o quadro a seguir para melhor compreensão do leitor para o que se refere à quantidade de participantes, à condição auditiva e à área de atuação de cada um deles:

Figura 1 - Quantitativo de docentes por área de atuação e condição auditiva



Fonte: elaborado pela autora.

¹⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE consta no apêndice B desta dissertação.

Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, asseguramos a não identificação dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, em consonância com a organização detalhada acima, os participantes foram identificados conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Os participantes da pesquisa

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
	IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO
01	AEE Surdo 01	Professor de Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
02	AEE Surdo 02	Professor de Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
03	AEE Ouvinte 01	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
04	AEE Ouvinte 02	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
05	AEE Ouvinte 03	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
06	AEE Ouvinte 04	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
07	AEE Ouvinte 05	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
08	LP como L2 01	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Curso Livre de Português para surdos
09	LP como L2 02	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Curso Livre de Português para surdos

Fonte: elaborado pela autora.

Após a coleta e análise dos dados, chegamos ao exame de qualificação. Esse importante momento do percurso determinou os rumos dessa dissertação. As leituras

sugeridas pela banca nos permitiram compreender que a concepção freudiana de representação não se restringe à função de reproduzir um objeto externo. Além disso, a banca nos apontou que Lacan renunciou ao conceito de representação, e no seu lugar passou a formular o conceito de significante, atribuindo-lhe a função da representação (THOMAS-QUILICHINI, 1998, p. 63). A partir desse momento, reformulamos nossa pergunta de pesquisa, que passou a ser: Quais marcas significantes emergem no discurso dos docentes que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia?

A trajetória desta pesquisa apresenta-se em três capítulos. O primeiro, intitulado *Das representações aos significantes articulados no discurso dos docentes*, apresenta o avanço teórico-metodológico realizado nesta pesquisa. Trata-se de uma tentativa de situar como o conceito de representação, extraído da filosofia clássica, foi desconstruído pela psicanálise freudiana e reconstruído por Lacan por meio de sua formulação da teoria do significante.

O segundo capítulo, *Corpo que fala*, analisa as marcas significantes veiculadas no discurso dos professores atuantes no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia. A análise nos permitiu elaborar algumas hipóteses a respeito do discurso que tem atravessado o movimento de ensino-aprendizagem junto aos estudantes com surdez nesse centro de ensino especializado.

No terceiro capítulo, denominado *A língua para além dos “gracejos” da comunicação*, nossa elaboração gira em torno da noção de língua na perspectiva psicanalítica, da concepção de língua adotada pelos professores participantes e das implicações dessa concepção na prática pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em um programa de mestrado profissional, há a exigência de um Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES. Assim, elaboramos um e-book de caráter formativo, intitulado: *De professor para professor: reflexões sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*, no qual o relato teórico-metodológico apresentado poderá fundamentar discussões referentes à escolarização dos estudantes com surdez, contribuindo para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica. A escolha do formato e-book visa facilitar o acesso ao material, que será livre, on-line e gratuito, podendo ser acessado nos repositórios vinculados à instituição proponente (PPGEEB/CEPAE-UFG).

1 DAS REPRESENTAÇÕES AOS SIGNIFICANTES ARTICULADOS NO DISCURSO DOS DOCENTES

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(CORA CORALINA, 2013, p. 46)

Neste primeiro capítulo, apresentaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Trata-se de uma elaboração em torno do conceito de representação, tal como foi extraído da filosofia clássica, mas ganhou um novo sentido na psicanálise freudiana, sendo reconstruído por Lacan por meio de sua formulação da teoria do significante.

Tendo como questionamento inicial pensar quais representações os docentes que atuam em um centro especializado no ensino para pessoas com surdez têm a respeito de seus educandos, nosso ponto de partida foi investigar a definição do conceito de representação em dicionários especializados e nos trabalhos de comentadores da teoria psicanalítica: Sônia Borges (2010), Luiz Alberto Hanns (1996), Jean Laplanche e Jean-Bertrand Pontalis (2001), Suely Aires Pontes (2005) e Josiane Thomas-Quilichini (1998).

Freud, em 1891, ao escrever *Para uma concepção das afasias* (2013), utilizou o termo alemão *Vorstellung* para se referir à representação e fundar aí um conceito psicanalítico. Conforme o *Dicionário comentado do alemão de Freud*, de autoria de Luiz Alberto Hanns (1996), *Vorstellung* é um vocábulo de difícil tradução, pois pode ser empregado de forma específica tanto na filosofia alemã quanto na psiquiatria do século XIX. Esse termo tem sido traduzido na Língua Portuguesa por representação, conceito, noção, ideia, imagem, apresentação, concepção e pensamento.

Essa tradução nos permitiu sustentar por algum tempo a pergunta de pesquisa: Quais representações os docentes que atuam em um Centro de Ensino Especializado no atendimento a estudantes com surdez têm acerca de seus alunos surdos? Com essa interrogação, buscávamos depreender quais imagens os professores tinham dos alunos surdos e, a partir daí, idealizar um modo de trabalho pedagógico junto aos estudantes. Era o vislumbre de poder discorrer sobre os pensamentos, as ideias de um grupo de professores especializados no ensino para surdos. Tratava-se de uma possibilidade de elaborar hipóteses sobre a reverberação das representações desses docentes em suas escolhas metodológicas e na formação de grande número de professores. Mais do que isso, era o anseio de que, nesse

movimento de pesquisa, todas as incógnitas que permeavam minha prática pedagógica junto a estudantes surdos pudessem ser decifradas ao deprender de modo transparente o que os professores do CAS/Goiânia pudessem dizer sobre esse público.

Ao aprofundarmos os estudos sobre o conceito de representação, tal como formulado pela psicanálise, a análise do discurso dos professores, obtido pelos questionários, tomou outro rumo. Se, inicialmente, pretendíamos deprender as representações dos docentes a respeito de seus educandos, agora buscávamos identificar os significantes engendrados no discurso desses docentes ao se referirem aos estudantes com surdez.

A leitura da obra *Psicanálise, linguística, linguística*, de Sônia Borges (2010), muito contribuiu para abordar os dados, sobretudo, a leitura do capítulo intitulado *Psicanálise, representação e linguagem*, no qual a autora examina de forma cuidadosa os textos freudianos e os seminários em que Lacan aborda o conceito de representação. A partir desse texto, depreendemos que Freud desconstruiu a noção de representação como entidade psicológica, e Lacan reconstruiu a noção de representação como sendo o significante, ou seja, uma entidade lógica. Para Borges, com esse deslocamento de sentido proposto pela psicanálise, emerge “uma nova compreensão da percepção e da memória”, isto é, do aparelho psíquico e, conseqüentemente, “uma nova teoria do sujeito e do processo do conhecimento” (2010, p. 53).

Borges (2010) elabora sua reflexão a partir do verbete “Representação” do dicionário Laplanche e Pontalis (2001), no qual a primeira acepção do termo refere-se à filosofia clássica: “Representação: termo clássico em filosofia e em psicologia para designar ‘o que representa, o que forma o conteúdo concreto de um ato de pensamento’ e, em particular, a reprodução de uma percepção anterior” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 415 apud BORGES, 2010, p. 54). Posteriormente, os autores apresentam o sentido do termo *Vorstellung* (representação) em Freud:

Sabe-se que Freud fala de “representações inconscientes” [...] no uso que faz do termo *vorstellung*, um aspecto que prevalece na filosofia clássica passa para o segundo plano, o de representar, subjetivamente, um objeto. A representação seria, aquilo que, do objeto, vem se inscrever nos “sistemas mnêmicos.”
[...] Freud não concebe a memória como um puro e simples receptáculo de imagens, [...] desdobra a lembrança em diferentes séries associativas e designa, finalmente, sob o nome de traço mnêmico, menos uma impressão fraca, determinada por uma relação de semelhança com o objeto, que um signo está sempre relacionado com outros, e que não é ligado a tal ou tal qualidade sensorial. Nesta perspectiva, a *Vorstellung* (representação) de Freud pode ser aproximada da noção linguística de significante. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 415 apud BORGES, 2010, p. 55).

A partir da leitura de Borges (2010), e da releitura que a autora fez do verbete representação em Laplanche e Pontalis (2001), percebemos que o deslocamento de sentido em relação ao conceito de representação formulado por Freud, além de assinalar uma ruptura com a tradição teórica advinda da filosofia clássica, aponta que as representações estão ligadas à teoria do inconsciente. Nas palavras de Borges: “O estatuto da representação, no discurso da psicanálise, remete a processos que estão sob o registro do inconsciente” (BORGES, 2010, p. 55).

De acordo com Borges, a desconstrução freudiana do conceito já ocorre nos textos iniciais de Freud, aqueles que têm por objetivo desenvolver uma teoria sobre a estrutura do aparelho psíquico, tais como *Para uma concepção das afasias* (1891), *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1896), *A interpretação dos sonhos* (1900) e *O bloco mágico* (1925). Nas palavras da autora, “para tratar da ressignificação freudiana da noção de representação, é interessante deixar falar esses textos” (p. 58), pois as ideias presentes nos primeiros trabalhos serão aprofundadas em obras posteriores, mas nunca modificadas.

Dedicaremos nossa atenção ao estudo do texto sobre as afasias, uma vez que ele é considerado a primeira sistematização de Freud a respeito do conceito de representação (*Vorstellung*). Conforme Borges, é possível afirmar que, desde a primeira elaboração, o pai da psicanálise não concebe a representação como uma percepção, imagem ou conceito das coisas do mundo e sim “como um fenômeno psíquico complexo, que, devido à própria natureza de sua constituição, é um nó, isto é, uma trama, desde o início constituída por uma heterogeneidade de representações” (BORGES, 2010, p. 59) Na compreensão freudiana de representação, a percepção é uma combinatória de representações.

Na obra *Para uma concepção das afasias* (1891), Freud esclarece que a significação de alguma coisa não vem da relação entre representação e objeto, resulta da articulação entre a representação – palavra e representação – objeto. A elaboração freudiana aponta para o poder que a linguagem tem de trazer sentido a um objeto. Segundo Borges: “Freud explica que é necessariamente pela articulação com a representação – palavra que a representação – objeto ganha um sentido. Do mesmo modo que só por sua articulação com a representação – objeto, que a representação – palavra ganha denotação” (BORGES, 2010, p. 59). Assim sendo, podemos perceber que o entendimento de que “a constituição de representações não pressupõe funções cognitivas ‘anteriores’ à linguagem” (BORGES, 2010, p. 59) já estava presente em Freud mesmo antes de propor os conceitos de aparelho de linguagem e de inconsciente. Depreendemos que, nesse texto, a concepção freudiana de representação não se

restringe à função de reproduzir um objeto externo. Toda significação só é possível, se pensada a partir da linguagem.

Essa significação advinda da articulação representação-palavra foi desenvolvida por Jacques Lacan em seu “retorno a Freud” (LACAN, 1956a/1998, p. 402). Conforme Borges, os textos em que Freud trata da representação foram fundamentais para que Lacan construísse a sua teoria sobre o inconsciente estruturado como uma linguagem (BORGES, 2010, p. 56).

Lacan retorna à ideia de representação no *seminário VII: A ética da psicanálise* (1959-1960):

Retornemos às nossas *Vorstellungen* (representações) e tratemos agora de compreendê-las, de surpreendê-las [...]. O caráter de composição imaginária, de elemento imaginário de objeto, faz dele o que se poderia chamar de substância da aparência, o material de um engodo vital, uma aparição sujeita à decepção de uma *Erscheinung*, diria eu se me permitisse falar alemão, a aparição da assombração, a aparição corriqueira, o que forja esse *Vor*, esse terceiro, o que se produz a partir da coisa. A *Vorstellung* (representação) é algo de essencialmente decomposto. [...] (p. 77.)

[...] o mundo das *vorstellung* (representações) é desde então organizado segundo as possibilidades do significante enquanto tal. Desde então, no nível do inconsciente, isso se organiza segundo leis que não são forçosamente, Freud o diz mui justamente, as leis da contradição, não as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento, as que chamo, para vocês, das leis da metáfora e da metonímia. (p. 78)

Podemos inferir que o conceito de representação, embora tenha passado por uma desconstrução de sentido em Freud, terá um novo giro com Lacan. No *Dicionário Freud & Lacan* (1998), Thomas-Quilichini é enfática em afirmar que “Lacan abandona o conceito de representação (**Vorstellung**) em troca do de significante, ao qual atribui esta função de representação. O (**Vorstellungs-**) **Repräsentanz** não é nada mais que o significante” (THOMAS-QUILICHINI, 1998, p. 63, grifos do autor).

Ao reconstruir o conceito de representação, Lacan recorreu ao significante apresentado por Ferdinand de Saussure no *Curso de Linguística Geral*, modificando-o. No artigo *Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan*, Suely Aires Pontes (2005), ao percorrer a obra de Lacan, aponta não só a similaridade e a dessemelhança entre o significante saussuriano e o lacaniano, como também as dessemelhanças do conceito de significante nas próprias formulações de Lacan.

Conforme Pontes, o percurso de Lacan é marcado pela releitura que ele faz dos textos freudianos e pela aproximação que ele consegue fazer entre Freud e Saussure no que se refere à linguagem. A linguística saussuriana foi um modelo metodológico que permitiu a Lacan apresentar o significante como sendo um conceito comum à psicanálise e à linguística

e também mostrar que a prática psicanalítica é uma experiência de linguagem (PONTES 2005, p. 216).

Muitos pesquisadores debruçaram-se na elaboração de textos que pudessem iluminar os pontos de convergências e divergências entre Lacan e Saussure. Mas o que consideramos necessário evidenciar nesta pesquisa é que Lacan parte do significante saussuriano para formular a concepção de significante psicanalítico e duas diferenças precisam ficar claras entre o significante saussuriano e o significante lacaniano. Para Pontes:

As pequenas, porém significativas, distinções entre o conceito saussuriano de significante e seu homônimo psicanalítico mostram-se nas entrelinhas, de modo que torna-se interessante seguir os argumentos lacanianos no período de 1953-1966 por meio de dois textos fundamentais: Seminário sobre 'A Carta Roubada' e A Instância da Letra no Inconsciente (PONTES, 2005, p. 221).

Conforme Pontes, Lacan propõe duas modificações com relação à concepção de signo apresentada por Saussure. A primeira trata de uma representação do signo linguístico em que significante e significado não têm pressuposição recíproca e a segunda é uma inversão na representação espacial dos dois elementos, de modo a ressaltar a predominância do significante sobre o significado.

Para Lacan, o conceito de significante, assim como todos os outros conceitos psicanalíticos, devem ser trabalhados a partir das formulações feitas no campo da linguagem. Nas palavras de Lacan, “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1955-1956/1981, p. 139). Essa compreensão provoca um giro na maneira de olharmos para as relações entre o humano e as coisas que o cercam. É a partir da concepção de que o aparelho psíquico é constituído na e pela linguagem, em outras palavras, de que uma subjetividade é efeito de linguagem, que pretendemos discutir os dados.

A relação sujeito-linguagem também nos foi apontada ao estudarmos o conceito de representação à luz de Borges (2010). Borges afirma que a relação sujeito/objeto a partir dos pressupostos da psicanálise não é uma relação de conhecimento. Segundo a autora, Lacan deixa claro no *seminário VII: A ética da psicanálise* que a representação “é elemento associativo, combinatório, ‘organizado segundo as possibilidades do significante como tal’” (BORGES, 2010, p. 78). “Do que decorre que nenhum ato de percepção pode-se fazer independentemente da linguagem” (BORGES, 2010, p. 60).

Borges explicita que para Lacan:

[...] **A representação-objeto não é a representação icônica da coisa, não é adequada à coisa, apenas fala da coisa.** Seu significado é dado pela representação-palavra, e não pela coisa. Isto indicaria que as relações entre as representações-objeto e as representações-palavra são articulações entre signos (BORGES, 2010, p. 60, grifos nossos).

Segundo Borges, no retorno que Lacan faz ao texto freudiano sobre as afasias, ele concebe a ideia de que a representação não é a imagem de algo externo e a de que o aparelho psíquico é um aparelho de linguagem que se constrói na relação com outro aparelho de linguagem, apontando para o que Lacan denominou posteriormente de ordem simbólica. Nas palavras de Borges:

[...] **Diferentemente de um aparelho perceptivo que colocaria o sujeito frente a frente com as coisas do mundo, o texto sobre as afasias fala de um aparelho que o coloca no circuito do Outro, na e pela relação com o outro aparelho de linguagem. Processo que o introduz no universo simbólico.** Este pensamento remete exatamente ao que coube a Lacan definir como o lugar do Outro (o grande Outro), como um sistema de elementos significantes ao qual o sujeito é submetido desde o começo (BORGES, 2010, p. 61, grifos nossos).

Para Borges, o texto sobre as afasias aponta para uma estrutura significante quando Freud trata das representações. Essa formulação nos levou a cogitar que o que havíamos chamado de "as representações dos professores sobre os alunos com surdez" seria da ordem do significante. Pois um significante é associado a outro significante no discurso dos professores e essa cadeia discursiva nos permite dizer do aluno surdo.

Para Borges (2010), os textos de Freud *Projeto para uma psicologia científica* (1895), *Carta 52* (1896), *O bloco mágico* (1925) e *Interpretação dos sonhos* (1900) também são essenciais para compreendermos a desconstrução freudiana em torno do conceito de representação. Por isso, apresentamos uma síntese das elaborações freudianas, a partir da leitura de Borges.

No *Projeto para uma psicologia científica* (1895), apesar de manter uma linguagem própria de um neurologista, Freud define o aparelho psíquico como sendo um aparelho de memória onde marcas são impressas: “Os processos psíquicos são relacionados com uma inscrição psíquica: o traço mnêmico” (BORGES, 2010, p. 61). Esse traço é uma marca, um rastro, uma impressão que é o fruto da percepção e, assim como esta, é da ordem da representação. Essa memória de que fala Freud, no *Projeto para uma psicologia científica*, não se confunde com a lembrança, “a memória freudiana é fundadora, ela é o próprio psiquismo” (BORGES, 2010, p. 62).

Quanto à *Carta 52* (1896), Borges afirma que Freud mantém ali a metáfora da escrita como o traço e destaca que as palavras-chave utilizadas por ele são: inscrição, transcrição e retranscrição. Segundo Borges, Freud afirma que as representações se inscrevem no aparelho como feixe de traços e já propõe que “os processos psíquicos não sejam analisados sob a autoridade da lógica da identidade, ou do conceito psicológico do tempo. Tempo, identidade, substância, presença, são entidades que “[...] não têm poder algum” (BORGES, 2010, p. 68). Borges mostra que as elaborações freudianas apresentadas na *Carta 52* demonstram ser um avanço do autor em direção à construção do aparelho de linguagem e já apontam para as noções de inconsciente e recalque, mas que só aparecem sistematizadas em 1900, na *A interpretação dos sonhos*.

A leitura que Lacan fez da *Carta 52* está registrada no *Seminário III: As psicoses* (1955-1956). Conforme Borges, Lacan nos ensina, nesse seminário, que a metáfora do ‘sistema de traço’ e o modelo do aparelho psíquico definidos por Freud na *Carta 52* “supõem que o sujeito e o objeto emergem na cadeia significante como elementos de uma mesma estrutura”. Mas essa estrutura é manifestação do significante, eliminando assim uma possível noção de totalidade (p. 69).

Na *Interpretação dos sonhos* (1900), Freud ressignifica a metáfora da escrita: “propõe que o sonho seja visto como uma escrita cujas imagens não devem ser consideradas em si mesmas, mas em seu valor de signo. A imagem não é ela mesma portadora de significado” (BORGES, 2010, p. 71-72). Para Freud, o conteúdo manifesto dos sonhos é uma transcrição dos pensamentos oníricos latentes e sua estrutura vem do inconsciente. Borges afirma que, “depois de Lacan, as imagens oníricas resultam do trabalho do significante, que opera segundo mecanismos que lhe são próprios” (p. 72). Borges expõe que:

Como aponta Lacan, em Freud, o inconsciente, essa parte do desconhecido no sujeito, é situada em outro lugar, o lugar do Outro. Por isso é que fica resolvida a dicotomia interior / exterior. Do mesmo modo que uma teoria dos jogos seria impossível sem a suposição de um Outro que inclui o sujeito, a teoria psicanalítica seria impossível sem a suposição do Outro como lugar do qual o sujeito toma emprestado os seus significantes (BORGES, 2010, p. 73).

Para Borges, ao ler *A interpretação dos sonhos*, Lacan conclui que o aparelho psíquico para Freud não é mais psíquico. Lacan entende que, desde o texto sobre as afasias, Freud vem elaborando uma teoria sobre o funcionamento de um sistema de linguagem e que “em Freud o simbólico não resulta do funcionamento do aparelho, mas funda o aparelho” (BORGES, 2010, p. 74).

Em *O bloco mágico* (1925), Freud abandonará por completo a neurologia ao conceber o psiquismo como uma escrita: “Contrariando o fonocentrismo de seu tempo, toma a escrita como metáfora, sem colocá-la a serviço da oralidade” (BORGES, 2010, p. 62-63). No texto, o autor apresenta a ideia de trilhamento desenvolvida por Lacan no Seminário VII (1959-1960), aproximando-a de cadeia significante. Mais tarde, no *Seminário XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964-1965), Lacan explicita que, ao separar a representação da consciência e ao considerar que algo que se inscreve no psiquismo se apaga da percepção e vice-versa, Freud demonstra tratar-se de movimentos que ocorrem de forma sincronizada. Lacan denominou tais movimentos de “a sincronia do significante” (LACAN, 1964-1965, p. 51).

Borges (2010) afirma que os primeiros textos de Freud evidenciam a desconstrução da noção psicológica de representação, uma vez que “as coisas do mundo não são representáveis”, elas “são apenas aquilo do que as representações se articulam” (p. 74-75). A autora enfatiza que a teoria psicanalítica “vê como mítica a possibilidade do sujeito, diante de um objeto, ser capaz de emitir juízo de existência. Ou seja, estruturar uma representação, e poder perguntar se coincide com o real da coisa”. Na perspectiva da psicanálise, o objeto, bem como o aparelho psíquico, está não só submetido, mas é fundado na ordem da linguagem (BORGES, 2010, p. 75).

Conforme Borges, a filosofia reconhece duas ordens de conhecimento: a ordem do real (a coisa em sua natureza essencial) e a ordem do imaginário (as imagens que se tem de alguma coisa). Assim sendo, concebe o imaginário como sendo a representação do real. Freud, como vem sendo destacado, desloca o sentido dessa relação, apresentando “o aparelho psíquico como portador de signos, e de signos enganosos” (BORGES, 2010, p. 76). Para ele, a nossa relação com a realidade produz algo como “uma alucinação e não uma percepção” (BORGES, 2010, p. 76).

Borges expõe que as noções de representação são retomadas por Lacan no *Seminário XI* (1964), ao apresentar a trilogia: Real, Simbólico e Imaginário (R. S. I.). Para Lacan, o sujeito se orienta nesses três registros, os quais caracterizam a condição humana. Esses registros foram assim definidos por Leclaire:

[...] é imaginário tudo o que, como sombra, não tem nenhuma existência própria [...]; é imaginário isto que se opõe irremediavelmente ou se confunde indistintamente sem nenhum movimento dialético; é imaginário o sonho [...] enquanto não for interpretado;

[...] é simbólico tudo que tem em si o valor de indicar a ligação, o vínculo e o “lugar”, é o signo + ou - (mais ou menos), o algarismo e o traço de união, a vírgula,

a palavra [...] A fórmula algébrica ilustra bem o nível simbólico de que se trata, disso que em si mesmo não tem nenhum sentido, mas que dá sentido a todo o resto; [...] é porque nossa experiência de um objeto pode se inscrever e se inscreve de fato nesses dois planos que podemos, de direito, dizer que o que experimentamos como real e pretender a partir daí a comunicação dessa experiência. (LECLAIRE, 1979, p. 38-39 apud BORGES, 2010, p. 78).

Diante do exposto, concluímos que a ideia de representação, desde a obra freudiana *Para uma concepção das afasias* (1891) até a releitura que Lacan fez dos textos metapsicológicos, elimina as dicotomias sujeito/objeto, interior/exterior materializadas pela concepção filosófica clássica. Ao considerarmos o inconsciente, a relação do sujeito com o objeto passou a ser entendida como um efeito das trocas simbólicas e não mais um fato mental, individualizado, ligado à ideia de representação apresentada pela filosofia clássica.

Nesta investigação sobre o conceito de representação, percebemos ser este um conceito denso e nele muitos outros conceitos da psicanálise freudo-lacanianana se entrelaçam, remetendo-nos ao complexo composto da estruturação do aparelho psíquico. A compreensão de que a representação seria aquilo que se inscreve nos sistemas mnêmicos formulados por Freud e que nos remete a processos regidos pelo inconsciente nos conduziu a inúmeras interrogações, principalmente no que se refere à nossa própria pergunta de pesquisa: “Quais representações os docentes que atuam em um Centro de Ensino Especializado no atendimento a estudantes com surdez têm acerca de seus alunos surdos?” Seria possível identificá-las? Seria possível discorrer sobre as representações dos docentes? Ainda que nos fosse possível identificar e discorrer sobre as representações dos docentes, elas poderiam nos dizer quem é o estudante surdo, assim como intencionávamos?

Neste capítulo, destacamos que, ao retornar a Freud, Lacan reformula o conceito freudiano de representação. Nessa reformulação, o autor encontra similaridade com o significante desenvolvido pelo linguista Ferdinand de Saussure e caminha até chegar ao aforismo “o significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante” (LACAN, 1960, p. 833).

Nas palavras de Lacan:

[...] nossa definição do significante (não existe outra) é: um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante. Esse significante, portanto, será aquele para o qual todos os outros significantes representam o sujeito: ou seja, na falta desse significante, todos os demais não representariam nada. Já que nada é representado senão para algo (LACAN, 1960, p. 833).

A partir das elaborações lacanianas, começamos a desdobrar nosso questionamento inicial, passando a indagar: Quais marcas significantes emergem no discurso dos docentes

que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia?

Ao considerarmos a ideia apresentada por Lacan no *Seminário VII: A ética da psicanálise* de que a representação é um elemento associativo e organizado segundo as possibilidades do significante e que a representação de um objeto não é a representação da coisa, apenas fala da coisa e por isso é um ato de linguagem, passamos a ter um novo olhar para os nossos dados de pesquisa provenientes das respostas dos docentes ao questionário aplicado. Passamos a ler os dados de modo a perceber os significantes que foram tomados pelos professores, utilizados e encadeados em seus discursos quando interrogados sobre o aluno com surdez.

Como exposto por Borges (2010): “É pela nomeação, então, que o objeto pode apresentar uma certa consistência, uma certa aparência. A nomeação, o poder do homem de nomear objetos, estrutura a sua própria percepção” (p. 69). Compreendemos que a linguagem tem o poder de constituir algo, de criar algo, quando o nomeia.

Assim sendo, analisamos a fala dos professores nos atentando para a caracterização e/ou nomeação que eles atribuem aos seus alunos. Acreditamos que os significantes encontrados no discurso dos professores dão aparência a estudantes constituídos simbolicamente, construídos ao longo de sua trajetória social e educacional. Trata-se de um discurso que reverbera tanto na prática pedagógica quanto na formação de professores.

Mas, afinal, quais significantes emergem no discurso dos professores? Quais nomeações foram identificadas nesse encadeamento linguístico-discursivo dos professores em que o estudante Surdo está imerso? Essas questões serão abordadas no capítulo a seguir.

2 CORPO QUE FALA

Se na aurora da humanidade os homens tivessem privilegiado os braços para através dos gestos se comunicarem e a tradição tivesse se composto a partir deste dado, hoje os mudos seriam aqueles que não têm braços. (VOLTOLINI, 1997, p. 97).

Neste segundo capítulo, analisaremos as marcas significantes que emergem no discurso dos professores que trabalham no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia em resposta ao questionário aplicado (Apêndice C). Os significantes engendrados nesses discursos têm sustentado o movimento de ensino-aprendizagem junto aos estudantes com surdez no centro de ensino especializado e nos permitiram discutir sobre a prática educativa com estudantes Surdos.

Os trabalhos dos psicanalistas Cristóvão Giovani Burgarelli (2020), Françoise Dolto (1981), Alfredo Jerusalinsky (2004), Maria Cristina Kupfer (2013), André Meynard (2016), Yone Maria Rafaeli (2004), Maria Cristina Solé (2005), Rinaldo Voltolini (1997) e Angela Vorcaro (1999), somados aos trabalhos dos estudiosos da área da educação de surdos, Daniel Choi *et al.* (2011), Audrei Gesser (2009) e Karin Strobel (2009), contribuíram para a elaboração deste segundo capítulo, intitulado *Corpo que fala*¹¹, cuja tônica é apresentar os resultados obtidos na pesquisa na qual o discurso dos participantes demonstra o reconhecimento de que a Libras é uma língua, de que o estudante surdo é falante, além de convocar-nos a refletir sobre as concepções de língua e de linguagem que permeiam o ato educativo que envolve os estudantes Surdos.

Como exposto na introdução da dissertação, o questionário aplicado foi elaborado no início da construção da pesquisa. A questão tinha o objetivo de analisar como ocorria a

¹¹ O título: *Corpo que fala* foi sugerido pela banca em detrimento ao título: *Mãos que falam*. O termo “mãos que falam” foi inspirado em um projeto intitulado “Mãos que falam – Libras básico”, coordenado e executado no ano de 2012 pela Gerência de Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação de Goiás/ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/ Goiânia, com o objetivo de ofertar cursos básicos de Libras aos estudantes surdos e ouvintes matriculados no Ensino Fundamental na Rede Estadual de Educação. Cada instituição educacional se adequou para incluir o Projeto Mãos que falam em seu Projeto Político-Pedagógico - PPP, atendendo assim ao Decreto 5626/05 e contribuindo para a inclusão educacional. Contudo, a banca considerou que os significantes abordados neste capítulo apresentam questões que ultrapassam o reconhecimento do falar com as mãos. Consequentemente, o título do segundo capítulo foi alterado.

ascensão do estudante com surdez à linguagem escrita. Contudo, as respostas traziam elementos que nos permitiram identificar as nomeações que constituem o estudante Surdo nesse encadeamento linguístico-discursivo dos professores. Principalmente, as respostas dadas à segunda questão do questionário aplicado: **“Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?”**

As respostas dos participantes seguem transcritas¹² e agrupadas no quadro abaixo, conforme a identificação apresentada na introdução da dissertação:

Quadro 3 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número dois

AEE Surdo 01: *indivíduos usuários da cultura surda, que têm a sua própria língua, Libras, com seus costumes e valores, ações, que têm suas opiniões e buscam adaptar-se ao mundo dos ouvintes de sua maneira.*

AEE Surdo 02: *Sim! Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família, nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família e sinais de imagens (cor e animais).*

AEE Ouvinte 01: *O meu olhar é sobre o sujeito que tem potencialidades para aprender, que se desenvolve e que precisa de um atendimento com qualidade.*

AEE Ouvinte 02: *Compreendo o surdo com um ser dotado de potencialidades que, mesmo imerso em uma sociedade excludente, preconceituosa, se refaz tornando-se cada vez melhor, mesmo diante de tantas barreiras.*

AEE Ouvinte 03: *O sujeito surdo que inicia seus estudos no CAS, com o tempo inserido, passa a entender a dinâmica da instituição. Entram/Iniciam seus estudos por vezes sem nenhuma base da língua de sinais e ou da língua portuguesa modalidade escrita. São pessoas que, na sua maioria, estão desinformadas sobre sua identidade surda, o aprendizado das línguas em questão, orientações sócio-econômicas, entre outros.*

AEE Ouvinte 04: *O surdo é uma pessoa como qualquer outra, só que com uma grande defasagem educacional.*

¹² As respostas dos participantes foram transcritas na íntegra, sem alteração de conteúdo ou correção gramatical.

AEE Ouvinte 05: *O sujeito surdo traz uma história de vida em uma trajetória escolar essencial para o nosso conhecimento, portanto, é importante saber quem é ele. Meu olhar é de que esse sujeito não percorreu caminhos muito fáceis.*

LP como L2 01: *Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua identidade bilíngue e ainda com muita defasagem. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em Libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.*

LP como L2 02: *Olho ele como alguém que busca novas formas de aprender sua língua e a língua portuguesa, alguns desses sujeitos chegam na instituição sem conceitos estabelecidos em sua L1, olho-os ainda como únicos, pois cada um traz uma experiência diferente.*

Fonte: Dados da pesquisadora.

A fala do participante AEE Ouvinte 04: “*O surdo é uma pessoa como qualquer outra, só que...*” nos permitiu iniciar esta elaboração. A expressão “*só que*”, a qual comparece na fala do participante, leva-nos a interrogar se o ato educativo que envolve um estudante Surdo demanda algum conhecimento específico por parte do professor.

Compreendemos que rotular o humano, seja por suas peculiaridades físicas ou emocionais, implica reduzir a riqueza do ser humano a um único traço. Reduzi-lo a uma única característica significa impedir a imensidão de significantes possíveis e pelos quais um mesmo ser humano pode ser nomeado. Assim sendo, faz-se necessário indagar se o significante “estudante” pede um complemento. Por que lançar mão do termo “estudante surdo” ao fazer referência ao aluno?

Ainda nesse sentido, Rinaldo Voltolini, em seu texto *A palavra e o som: um caso clínico de uma criança surda e muda* (1997), afirma que: “De começo pode-se falar que não existe o “surdo-mudo”¹³ (ou ainda que isto é apenas uma apreensão imaginária), enquanto categoria de pessoas. Só existe tal sujeito com essa característica” (p. 100). Por isso, em muitos momentos da dissertação, utilizamos o termo estudante com surdez.

¹³ Conforme Audrei Gesser (2009), a expressão “surdo-mudo”, assim como a expressão “deficiente auditivo”, possui uma carga semântica que faz muitos Surdos rejeitarem o uso destas terminologias e optarem pelo termo “Surdo” como sendo o termo mais apropriado para se referir a um grupo de pessoas surdas que partilham uma língua.

Nesse mesmo sentido, André Meynard, em seu livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds* (Mãos para falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas), faz uma crítica ao sistema médico francês, que tornou obrigatório, a partir do ano 2012, um teste auditivo a todos os recém-nascidos, e denuncia o peso para os sujeitos de serem chamados de surdos desde o segundo dia de vida. Para Meynard, considerar o surdo como deficiente é uma construção discursiva. Nas palavras de Meynard¹⁴ (2016, p. 22):

As consequências, para os sujeitos e suas famílias, do fato discursivo de ser chamado “surdo” (por especialistas experts do som aos quais as famílias recorrem no momento da descoberta de um real completamente imprevisto) terão um pesado efeito iatrogênico. Um tal dizer supõe, com efeito, o apagamento de todas as outras potencialidades de entendimento e de fala que, no entanto, são plenamente eficientes no “falasser” fora do sonoro!

[Nota de Meynard: Falasser é um neologismo criado por Lacan para insistir no fato de que o ser humano é falado, habitado por completo por falas desejantes que presidem seu nascimento, e que ele só se tornará falante, por sua vez, por tais efeitos de língua].

A afirmação do participante AEE Ouvinte 04, “*O surdo é uma pessoa como qualquer outra, só que...*” nos convoca a interrogar se há algo específico no que se refere às questões de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos. O que pode ser pensado como próprio de um ato educativo junto aos estudantes com surdez? É importante considerar que as experiências são únicas e próprias de cada estudante. Assim como o participante LP como L2 02 demonstra compreender: “... *olho-os ainda como únicos, pois cada um traz uma experiência diferente.*”

A partir da fala apresentada pelo participante AEE Ouvinte 05, a qual afirma que “*O sujeito surdo traz uma história de vida em uma trajetória escolar essencial para o nosso conhecimento [...]*”, inferimos que muitos dos significantes que emergem no discurso dos professores do CAS/Goiânia vêm da posição assumida por eles frente às diferentes concepções de fala e surdez que marcaram a educação dos surdos ao longo da história. Bem como da postura adotada por eles no que se refere aos métodos de ensino, os quais são amplamente discutidos pelos profissionais e estudiosos da área, evidenciando uma violenta trajetória educacional vivenciada pelas pessoas com surdez. Reconhecemos que a trajetória

¹⁴ Todas as citações diretas de Meynard referem-se ao livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds* (2016) (Mãos para falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas) e foram traduzidas pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento desta dissertação.

escolar do povo surdo¹⁵ trouxe a essas pessoas muitas experiências que jamais foram e/ou serão vivenciadas pelos ouvintes.

2.1 A escolarização dos Surdos ao longo da história

Desde a publicação oficial do Decreto 5.626/2005¹⁶, a História da Educação dos Surdos é considerada um conteúdo primordial nos cursos de licenciaturas, especialização na área da educação de surdos e formação continuada ofertada aos professores, estudiosos da Língua Brasileira de Sinais e àqueles que almejam ingressar na comunidade surda.¹⁷

Conhecendo a trajetória de inclusão social e escolar das pessoas com surdez, percebemos que os discursos que permeiam a educação dos surdos, desde os seus primórdios até os dias atuais, buscam encontrar nas metodologias de ensino os instrumentos para a escolarização dos estudantes com surdez, e ecoam no discurso dos docentes favorecendo as trocas simbólicas que incidem nas escolhas metodológicas feitas pelos professores.

Em uma retrospectiva histórica da educação de surdos, Daniel Choi *et al.* (2011), no livro *Libras: Conhecimento além dos sinais*, afirma que diferentes concepções de surdez e de sujeito surdo permearam a escolha das abordagens adotadas na escolarização das pessoas com surdez. Essas diferenças ocorreram em consequência dos diferentes prismas apresentados pelo “misticismo da educação egípcia, pela filosofia grega, pela piedade cristã, pela necessidade de preservação e perpetuação da nobreza e do poder, pelo desejo de unificação da língua pátria, pelos avanços da medicina, da ciência e da tecnologia, ou pelos interesses políticos” (p. 5).

Os autores afirmam que até o período da Renascença a escolarização das pessoas com surdez era considerada algo impossível, pois a sociedade acreditava que o pensamento só poderia ser concebido por meio das palavras sonorizadas. Tal como pressuposto pela filosofia de Aristóteles, a audição deveria ser considerada o canal mais importante para a

¹⁵ “O povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (STROBEL, 2009, p. 6).

¹⁶ O Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e torna a Libras uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia em todo o país. A Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 encontram-se nos anexos dessa dissertação.

¹⁷ De acordo com Paula Guedes Bigogno no texto *Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os Surdos?* (2011), o termo “comunidade surda” refere-se a uma comunidade linguística, uma rede de sociabilidade que envolve surdos e outras pessoas que saibam Libras. É um espaço onde a comunicação entre eles é favorecida por meio da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa comparece como uma segunda língua.

inteligência e o ouvido seria o órgão exclusivo para receber instruções. Consequentemente, as pessoas surdas eram consideradas desprovidas de inteligência. Essas concepções colocavam a escolarização de surdos em um patamar de impossibilidade.

Pode-se supor uma concepção de sujeito ou humanidade a partir do que foi dito acima. Se para ser humano deveria haver linguagem, pensamento, inteligência e capacidades ligadas à audição, o surdo não se enquadraria nesta condição, portanto não passível de receber uma educação.

Com o avanço do cristianismo, a partir do século XVI, de acordo com Daniel Choi *et al.*, observa-se um esforço em prol da educação dos surdos. No fim da Idade Média, há registros da escolarização das pessoas com surdez por meio da experiência dos monges beneditinos na Itália. Esses monges desenvolveram uma forma de comunicação gestual a fim de não violarem o rígido voto de silêncio a que se submetiam. Posteriormente, a comunicação gestual desenvolvida pelos monges começou a ser repassada aos filhos dos nobres. O ensino foi direcionado apenas a esse estrato social por motivos de herança. Ou seja, alguns surdos passaram a ser considerados cidadãos por uma questão fiduciária. Segundo as leis da época, eles tinham a necessidade de falar, ler e escrever para que pudessem ter o direito de herdar os títulos e os bens familiares:

O código de Justiniano, formulado no reinado do imperador Justiniano, no século VI, e que forneceu a base para a maioria dos sistemas legais na Europa moderna, determinou que os surdos que não falassem não poderiam herdar fortunas, ter propriedades nem escrever testamentos. **Por outro lado, os que eram só surdos, e não mudos, tinham direitos legais de herdar títulos e propriedades.** (CHOI *et al.* 2011, p. 6, grifos nossos).

Percebemos que, na concepção de fala apresentada acima, a fala era sinônimo de oralidade. Assim sendo, falar era atributo de quem tinha voz. Contudo, as crianças surdas das famílias privilegiadas economicamente eram ensinadas por tutores. Esses tutores eram médicos ou religiosos contratados com o objetivo de ensinar os surdos a se comunicarem por meio da língua oral ou escrita.

Após as evidências de que os surdos obteriam êxito na escolarização, surgiram algumas escolas especializadas no ensino para pessoas com surdez na Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. E, no ano de 1864, foi fundada a primeira universidade especial para surdos no mundo, a “Universidade Gallaudet”¹⁸, criada por Edward Miner Gallaudet em

¹⁸ Segundo Goldfeld (2001), além da Universidade Gallaudet, existe apenas a Tsukuba College of Technology, no Japão, atualmente. A Universidade Gallaudet foi a primeira universidade do mundo cujos programas foram desenvolvidos especificamente para pessoas surdas. É uma instituição privada que conta com o apoio

Washington nos Estados Unidos. A metodologia de ensino adotada pela maioria dos professores dessas escolas e universidades especializadas era a datilologia¹⁹, a escrita e a oralização. A Língua de Sinais era utilizada de forma tímida.

Todavia, o ano de 1880 marcou significativamente e violentamente a história educacional das pessoas com surdez. Nesse ano, foi realizado o Congresso Internacional de Milão, na Itália, no qual a problemática apresentada era a definição de um método de ensino eficaz para surdos. O Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por ouvintes considerados especialistas na área de surdez, todos defensores do oralismo puro²⁰. Conforme Strobel (2009), na assembleia geral, todos os professores surdos foram impedidos de votar e, dos 164 representantes ouvintes presentes, apenas cinco americanos votaram contra o oralismo puro. Consequentemente, o método oral foi considerado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a Língua de Sinais passou a ser oficialmente proibida. O argumento apresentado pelos estudiosos da época era o de que a Língua de Sinais destruiria a capacidade de fala dos surdos.

Esse argumento nos convoca a pensar sobre a concepção de fala defendida pelos oralistas no Congresso de Milão. Na concepção adotada pelos defensores do oralismo, o som está em primazia em relação ao gesto, a pessoa com surdez que não tivesse sido oralizada não era considerada um ser falante. A ideia de que as mãos seriam um órgão relacionado à fala era inconcebível, persistindo, de acordo com Meynard, a tentativa de “fazer calar as mãos” (2016, p. 12).

Nesta dissertação, partimos do pressuposto de que o sujeito não precisa ser oralizado ou ouvir para que tenha garantido o seu funcionamento linguístico-discursivo e psíquico, pois “a dimensão do falante existe plenamente fora do sonoro” (MEYNARD, 2016, p. 12).

Essa direção das pessoas com surdez como “ser falante” nos foi apontada nos textos *Linguística, psicanálise, educação e os falantes de uma língua de sinais* (BURGARELLI, 2020) e *A palavra e o som: um caso clínico de uma criança surda e muda* (VOLTOLINI, 1997). Burgarelli (2020), à luz de André Meynard (2016), fundamenta-se nos trabalhos de

direto do Congresso Americano. A língua de sinais americana, *American Sign Language - ASL*, é a primeira língua usada na comunicação entre os servidores, estudantes e professores da instituição. Ainda que se conceda prioridade aos estudantes surdos, a universidade admite um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre, desde que comprovem o domínio da ASL. Segundo as informações disponibilizadas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Gallaudet acessada em 22/01/2020.

¹⁹ Datilologia é o termo usado para se referir à representação manual das letras do alfabeto.

²⁰ Conforme Northern e Downs (2005), o oralismo puro é o principal método dos orais. Esse método defende que a criança surda deve ser exposta aos sons e à língua falada em todos os momentos. É também conhecido como estimulação auditiva. Faz uso do aparelho auditivo, leitura orofacial, elementos sonoros isolados, palavras, até alcançar seu objetivo principal que é a fala.

Françoise Dolto e Bernard This, afirmando a condição de falantes das crianças surdas. Conforme Burgarelli, tais autores se dedicaram a desfazer a confusão entre o sonoro e o significante, propondo que a Língua de Sinais fosse ofertada às crianças surdas o mais cedo possível, pois “A linguagem gestual, chamada língua de sinais, com suas codificações discriminativas é o único acesso que a criança surda pode ter em direção à simbolização utilizável nas relações, a partir de sua relação privilegiada com sua mãe, seu pai, seus familiares” (DOLTO, 2005 apud Meynard, 2016, p. 154). Para Burgarelli, a tônica desses pesquisadores (André Meynard, Françoise Dolto e Bernard This) a favor da Língua de Sinais parte do pressuposto de que o gesto não é inimigo do som, ao contrário do que os professores e os profissionais da saúde acreditaram (ainda acreditam?) por muito tempo ao proibir a Língua de Sinais e impor a oralização.

Burgarelli aponta que Françoise Dolto é incisiva em argumentar que a Língua de Sinais precede a língua de referência, independentemente de a criança ser surda ou ouvinte. Que toda criança encontra-se inserida numa língua de signos antes de falar a língua de referência e que os gestos feitos pela criança ao “perceber ou procurar o olhar da mãe, sentir ou não sentir o corpo da mãe, chorar ou sorrir devido a uma ação do outro etc.” devem ser tomados como necessidades simbólicas. Isto é, numa dimensão significante (MEYNARD, 2016 apud BURGARELLI, 2020).

O artigo de Burgarelli (2020) mostra que os psicanalistas franceses assumiram de forma incisiva uma posição a favor da Língua de Sinais, reconhecendo a condição de falantes nas crianças surdas, isto é, reconhecendo que elas podem tomar a palavra na Língua de Sinais e habitar o campo da linguagem. Eles partem do pressuposto de que a Língua de Sinais, assim como qualquer outra língua oral, “movimenta o desejo inconsciente e sustenta uma pulsação corporal” (BURGARELLI, 2020, p. 253-254).

A questão parece estar superada pelos participantes desta pesquisa. Eles se posicionaram de forma clara a favor da Língua de Sinais: “*indivíduos [...] Que têm a sua própria língua, Libras [...]*” (AEE Surdo 01), “*(..) Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais [...] Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras [...]*” (AEE Surdo 02), “*Olho ele como alguém que busca novas formas de aprender sua língua e a língua portuguesa [...]*” (LP como L2 02). Compreendemos assim que os participantes reconhecem o ser falante naquele que toma a palavra na Língua Brasileira de Sinais. Entendem que o falar está para além da fonoarticulação. Reconhecem, portanto, as mãos que falam.

Os efeitos produzidos no ato educativo desses participantes, pelo fato de reconhecerem a Língua Brasileira de Sinais, podem ser observados em suas escolhas metodológicas. Os participantes afirmam que: *“Para o surdo o ensino de L portuguesa deve ser considerado como uma segunda língua [...]. A estratégia de ensino deve ser diferenciada para os surdos, utilizando recursos visuais e partindo da língua de sinais”* (AEE Ouvinte 05).

As marcas significantes engendradas no discurso desses professores demonstram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua capaz de funcionar como qualquer outra língua oral. Isto é, possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana chamada positiva.

Essa postura na qual os participantes reconhecem o alcance simbólico da Língua de Sinais vai ao encontro de nosso referencial teórico. A partir da leitura do texto de Voltolini (1997), compreendemos que não há uma relação necessária e natural entre voz e linguagem. Nas palavras do autor: *“se na aurora da humanidade os homens tivessem privilegiado os braços para através dos gestos se comunicarem e a tradição tivesse se composto a partir deste dado, hoje, os mudos seriam aqueles que não têm braços”* (p. 97). Ainda de acordo com Voltolini, *“É a cultura que define o uso do aparato biológico, não alguma natureza intrínseca”* (p. 97). Assim sendo, ser falante certamente não significa ser quem articula o som da sua voz:

A noção de linguagem que a psicanálise faz advir supera a condição fonaudiológica. Não se trata de ser capaz de fonoarticular sons comumente partilhados para que se possa ser chamado de "ser falante". Trata-se, isto sim, de se engatar em uma cadeia de significantes que representam o sujeito para outro significante, ou seja, trata-se da possibilidade de ocupar lugares em relação ao Outro, fazer laço social. Lugares que não são naturais porquanto não se definem a partir de uma relação instintivamente determinada e não se repetem igualmente em todos os seres da espécie, mas, antes, lugares construídos em relações específicas e que fazem com que todas as relações posteriores comportem as vicissitudes desta especificidade (VOLTOLINI, 1997, p. 96).

Os oralistas demonstraram não reconhecer o ser falante nas pessoas que não usam a voz, ao proibirem o uso das línguas de sinais, alegando que a comunicação gestual destruiria a capacidade de fala dos surdos. Esse discurso atravessou o século XIII, chegando ao século XIX. Conforme Daniel Choi *et al.*, depois do Congresso de Milão, o método oral tomou conta de toda a Europa e da América, mantendo-se numa posição dominante por quase cem anos.

Segundo os autores, o oralismo ganhou força com o advento da tecnologia eletroacústica e o surgimento dos aparelhos de amplificação sonora, os quais permitiram um

melhor aproveitamento dos resíduos auditivos. Consequentemente, muitos estudiosos passaram a vislumbrar a “cura” da surdez. Passando a defender a necessidade de oralizar o surdo e eliminar de vez o uso de sinais. Os autores expõem uma problemática referente às consequências das medidas adotadas no Congresso de Milão:

A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequência baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior. As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. Por outro lado, a falta da oralização restringia as possibilidades de integração dos surdos nas escolas de ouvintes. (CHOI *et al.*, 2011, p. 11).

A partir de 1960, o baixo rendimento escolar apresentado pelos surdos escolarizados exclusivamente pelo método oral impulsionou pesquisas como a do linguista americano Willian Stokoe, a qual tinha o objetivo de atribuir estatuto linguístico às línguas de sinais e reconhecê-las de fato como um idioma com todas as características de uma língua oral. Assim, conforme Choi *et al.*, a partir dessa pesquisa, houve a abertura para a utilização de outros métodos de ensino que não fossem o método oral puro nas escolas de todo o mundo.

Choi *et al.* afirmam que, a partir da década de 80, com a criação das associações dos surdos, as pessoas com surdez deixaram de ser passivas, ou seja, deixaram de aceitar facilmente que a sua vida fosse decidida pelos ouvintes, e iniciaram um movimento exigindo respeito a seus direitos de cidadãos. Passaram a exigir o reconhecimento da Língua de Sinais, começaram a lutar para que essa língua se tornasse válida e passível de ser usada na educação de crianças surdas, passaram a reivindicar também o direito de ter reconhecida a sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Segundo os autores, o movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos surdos foi alcançado por meio de trabalhos científicos, movimentos de protestos e ações culturais que mobilizaram uma reformulação na área da educação de surdos, visando difundir a Língua de Sinais.

2.2 Outros significantes no encadeamento linguístico-discursivo dos docentes

O reconhecimento oficial da Libras como uma língua se deu pela comprovação científica de que ela “se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico” (GESSER, 2009, p. 27). Fundamentado na validação científica, esse reconhecimento aparece como algo recorrente no discurso dos

professores participantes. Contudo, outras marcas significantes também comparecem nesse encadeamento linguístico-discursivo. Além de reconhecerem as mãos que falam, os participantes da pesquisa fizeram circular os significantes “cultura surda”, “identidade surda”, “identidade bilíngue”, “potencialidade”, “defasagem educacional” e ainda apontaram para uma peculiaridade na relação da criança surda e sua família.

Os professores AEE Surdo 01, AEE surdo 02 e AEE Ouvinte 03 afirmaram que os surdos têm cultura e identidade que lhes são próprias:

*“indivíduos **usuários da cultura surda**, que tem a sua própria língua, Libras, com seus costumes e valores, ações que têm suas opiniões e buscam adaptar-se ao mundo dos ouvintes de sua maneira.” (AEE Surdo 01)*

*“Sim! Quando a criança chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer **cultura surda**. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família e sinais de imagens (cor e animais).” (AEE Surdo 02)*

*“O sujeito surdo que inicia seus estudos no CAS, com o tempo inserido, passa a entender a dinâmica da instituição. Entram/Iniciam seus estudos por vezes sem nenhuma base da língua de sinais e ou da língua portuguesa modalidade escrita. São pessoas que, na sua maioria, estão desinformadas sobre **sua identidade surda**, o aprendizado das línguas em questão, orientações sócio-econômicas entre outros.” (AEE Ouvinte 03)*

E ainda o participante LP como L2 01 lança mão da expressão “identidade bilíngue”:

*“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua **identidade bilíngue** e ainda com muita defasagem. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos”. (LP como L2 01)*

De acordo com Choi *et al.*, o uso recorrente das expressões “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue”, no discurso dos surdos e ouvintes estudiosos da área da surdez, funciona como uma estratégia de visibilidade, reconhecimento de diferenças e luta por direitos, uma vez que os Surdos vivenciaram muitos anos de luta política, desde a proibição da Língua de Sinais em 1880 no Congresso de Milão até o seu reconhecimento nos aportes legais brasileiro em 2002. Como podemos conferir, o termo “cultura” consta do texto do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura** principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, p. 1, grifos nossos)

Assim, não poderíamos ignorar os significantes “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue”, que se repetem no discurso dos participantes AEE Surdo 01, AEE surdo 02, AEE Ouvinte 03 e LP como L2 01. Mas qual o significado desses significantes para a comunidade surda? A professora Karin Strobel, ao escrever acerca das representações imaginárias que os ouvintes têm do ser surdo no livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, traz as seguintes definições dos termos cultura surda e identidade surda:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2018, p. 29).

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (PERLIN, 2004, p. 77-78 apud STROBEL, 2018, p. 30).

Para os pesquisadores da área da educação dos surdos, a cultura surda exprime valores e crenças dos surdos de gerações anteriores. No entanto, consideramos que as expressões cultura surda, identidade surda e identidade bilíngue tornaram-se clichês no discurso daqueles que se encontram engajados numa ação de incluir os surdos na sociedade. E como todo clichê, repetido à exaustão, tornou-se vazio de significação. Para pensar uma experiência educativa com Libras, Burgarelli (2020) traz para a discussão:

[...] algumas expressões das teorias da linguagem das quais os educadores lançam mão para embasar ou iluminar as suas práticas. Para tal, lembro-me, sobretudo, das categorias conceituais de sujeito, de objeto e de outro, que geralmente comparecem na experiência bem intrincados ao papel do texto (a materialidade linguística encadeada na qual o aluno está sendo imerso) e ao do papel do professor. O que costume ouvir? “Um sujeito que pensa”, “um sujeito de direito”, “sujeito surdo”, “cultura surda”, “identidade surda”, “identidade bilíngue”, “o surdo deve adaptar-se ao mundo dos falantes”, “o professor (e também a família e a escola) deve adaptar-se ao mundo dos surdos”, “dificuldades psíquicas do surdo”, “defasagem educacional dos surdos em relação aos ouvintes”, “o surdo é uma pessoa como qualquer outra”. E o que eu posso escutar disso tudo, considerando principalmente a minha enunciação neste texto? As concepções de língua e de linguagem ainda comparecem aí como secundárias e, portanto, não capazes de promover um movimento rumo a uma prática que, de fato, situe esse aprendiz na dimensão linguístico-discursiva, na qual ele possa ouvir e falar numa língua de sinais, para que, a partir daí, possa deslocar-se nas suas identificações (p. 255).

A recorrência de tais expressões nos leva a pensar que uma ação transformadora está para além do uso das locuções “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue” e/ou do reconhecimento da Libras como uma língua, mas na concepção de língua subjacente a tais falas. Para Burgarelli, a prática educativa que se orienta pela concepção de linguagem como constitutiva de subjetividades poderia levar os alunos a deslocarem-se em suas identificações, demonstrando assim o importante papel do professor nesse movimento.

Essa reflexão nos possibilitou interrogar também o papel da família nesse deslocamento. Como se dá a relação da criança surda com a família e a língua que os atravessa? O discurso apresentado pelo participante AEE Surdo 01: “*Quando a criança chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família [...]*” aponta para uma peculiaridade no laço social do estudante com surdez e a sua família. A peculiaridade de pertencer a uma família que se expressa por meio de uma modalidade de língua diferente, fazendo com que o estudante surdo e sua família não partilhem de uma língua de mesma modalidade.

A pesquisadora Angela Vorcaro, em sua obra intitulada *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social* (1999), dedica um capítulo a relatar sua experiência enquanto psicanalista atuando em um programa do Instituto Educacional São Paulo (IESP), o qual oferece escolaridade a adolescentes surdos de 10 a 22 anos. Em seu relato de experiência, Vorcaro expõe que os familiares dos surdos, muitas vezes, demonstram dificuldades psíquicas para lidar com a surdez:

[...] é sistemática a ocorrência de uma lesão imaginária nos pais, diante da suposição de insuficiência da criança. Nessa condição, a surdez – diagnosticada ou não – é assimilada pelos pais como equivalência à debilidade ou à morbidade. (VORCARO, 1999, p. 131).

Segundo Vorcaro, “a inserção do aluno na escola tem um desdobramento complexo na relação familiar” (VORCARO, 1999, p.142). A pesquisadora observou a resistência de alguns pais para com o uso da Língua de Sinais na educação dos filhos, temendo que ela funcione como interceptora do vínculo entre eles. Nas palavras desta autora, “essa situação acaba, muitas vezes, pondo em questão a própria posição dos pais na hierarquia familiar, produzindo o endereçamento dos alunos à escola como lugar de acolhimento, em suprimento às insuficiências dos pais” (VORCARO, 1999, p. 142).

Tal como experienciado por Vorcaro, identificamos indícios do endereçamento dos alunos surdos aos profissionais atuantes no CAS/Goiânia. Pois, quando o participante AEE Surdo 02 afirma ensinar a Língua de Sinais à criança surda para que ela se comunique com sua família, que também não conhece essa língua, podemos supor que a família é ouvinte e a criança não é oralizada, e a escola se responsabiliza em mediar a relação do estudante com a família.

A partir da fala do participante AEE Surdo 01: *“Quando a criança chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família [...]”*, constatamos que, para o participante, o conhecimento acerca da “cultura surda” e da Língua de Sinais possibilita maior interação entre o estudante e sua família.

Para o participante AEE Surdo 01, até o momento da entrada da criança na escola não houve o compartilhamento de uma língua no seio familiar, comprometendo a relação familiar. O participante demonstra não reconhecer a língua não sonora que é compartilhada pela criança e sua família nos primeiros momentos de vida. Sobre isso, Meynard nos ensina que:

Com efeito, sabe-se que os gestos e o conjunto da sensorialidade participam plenamente das trocas precoces no seio da família, e são tomados também nas dimensões fantasmáticas que organizam o regime dos endereçamentos desejantes a partir dos quais advimos ao mundo da fala e da linguagem. Comumente isso continua atuando, mas modelado pelo vetor sonoro que aprisiona aparentemente tudo o que se encontra tecido em várias vertentes da nossa sensorialidade desejante, ao longo dos primeiros anos de existência. O sonoro, de algum modo, pretende comprimir em uma única linha o que se escreve sobre o alcance de vários tons. Isso pode nos levar a crer que o som como vetor linguageiro é o único digno de nossa atenção. Mas estes traços que, no visual, gestual ou tátil (mesmo no olfativo), portam a dimensão do endereçamento e da memória do laço com este primeiro Outro desejante, ainda ressoam, no entanto, em nossa psiquê e, ainda que não tenhamos uma clara consciência, fazem ouvir a eficácia de sua presença (MEYNARD, 2016, p. 22-3).

Compreendemos que os primeiros gestos trocados no seio familiar possibilitam à criança entrar no mundo da fala e da linguagem, no jogo simbólico, mesmo antes de tomar a palavra na Língua de Sinais, na Língua Portuguesa ou em qualquer outra língua. Mas, geralmente, essa compreensão não comparece nos discursos dominantes. Segundo Meynard, o discurso especializado dominante surfa sobre a onda moderna da medicalização, fabricando doenças desde a infância. Compreendemos que o não reconhecimento dessa língua de signos compartilhada pela criança e sua família nos primórdios da relação, privilegia apenas o

material sonoro, pode fragilizar a construção dos laços familiares e promover a angústia na família. Nas palavras de Meynard:

Tudo isto está presente desde “o anúncio” da surdez e constitui uma armadilha lógica na qual se encontram imersas famílias angustiadas. A “escolha” que elas supostamente operam de acordo com o famoso “modo de comunicação” já foi de fato feita antecipadamente, e se encontra produzida pela oferta preorientada por uma idealização induzida do material sonoro. Não é simplesmente “o implante” que é proposto aos pais angustiados; não é simplesmente um teste de surdez que é imposto aos dois dias de vida; não é somente uma proposta de uma possibilidade de “escolher o modo de comunicação” que é oferecida às famílias. Todas essas contraverdades, todas essas maneiras de impor, para não dizer uma certa orientação em direção ao som salvador desenham, detalho isso a seguir, um verdadeiro labirinto do qual as famílias não podem sair senão com extrema dificuldade (MEYNARD, 2016, p. 28).

O diagnóstico de surdez causa uma ruptura na relação familiar, pois nasce um bebê que não corresponde ao imaginário antecipado dos pais ouvintes. A esse respeito a psicanalista Maria Cristina Solé, em seu livro *O sujeito Surdo e a psicanálise*, afirma, a partir de Meynard, que “a distância que separa o bebê real da sombra falada construída pela mãe pode passar a ser grande demais, podendo ser insuportável para ela” (SOLÉ, 2005, p. 126). Assim, percebemos o relevante papel da linguagem também na estruturação familiar.

Em continuidade à análise das respostas dadas à questão: **“Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?”**, foi possível perceber também que o significante “potencialidade” comparece no encadeamento linguístico-discursivo dos participantes AEE Ouvinte 01 e AEE Ouvinte 02:

*“O meu olhar é sobre o sujeito que tem **potencialidades** para aprender, que se desenvolve e que precisa de um atendimento com qualidade.” (AEE Ouvinte 01)*

*“Compreendo o surdo com um ser dotado de **potencialidades** que, mesmo imerso em uma sociedade excludente, preconceituosa, se refaz tornando-se cada vez melhor, mesmo diante de tantas barreiras.” (AEE Ouvinte 02)*

Observamos que o significante “potencialidade” comparece nesses discursos como sendo a capacidade de aprendizagem dos estudantes com surdez. Geralmente, essa temática circula no ambiente educacional e muitos professores demonstram se assustar com as conquistas acadêmicas de um educando surdo, como se a aprendizagem desses estudantes fosse algo extraordinário, excluindo, desse modo, o estudante com surdez da premissa de que todos têm capacidade de aprender. A psicanalista Maria Cristina Solé, em seu livro *O sujeito Surdo e a psicanálise*, explica a confusão entre capacidade de aprender e perda auditiva da seguinte forma: “Com as associações entre cognição e linguagem, o processo cognitivo das

peessoas surdas foi abordado desde um ponto de vista que os colocava em desvantagem em relação aos ouvintes” (SOLÉ, 2005, p. 30).

Observamos que os professores participantes desta pesquisa demonstram identificar as habilidades acadêmicas de seus educandos e parecem não duvidar do potencial que seus alunos têm para aprender. Porém, apresentam queixas quanto aos resultados dessa aprendizagem e demonstram ainda comparar o desempenho de seus estudantes surdos com o dos estudantes ouvintes. Essa queixa comparece no discurso dos participantes, quando fazem circular o significante “defasagem” em seu encadeamento discursivo:

*“O surdo é uma pessoa como qualquer outra, só que com uma grande **defasagem educacional**” (AEE Ouvinte 04)*

*“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua identidade bilíngue e ainda com muita **defasagem**. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.” (LP como L2 01)*

Conforme Choi *et al.*, o discurso no qual o docente afirma que os estudantes surdos apresentam uma defasagem educacional em relação aos ouvintes é proveniente da literatura da área da Aquisição de Linguagem, principalmente aquelas que avaliam as abordagens de ensino que proibiam o uso dos sinais. Nas palavras de Meynard (2016), essas abordagens são reforçadas pela "crença de que apenas as palavras e os sons testemunham a aquisição da linguagem" (MEYNARD, 2016, p. 13). Tais abordagens foram bastante difundidas no mundo todo, desde o Congresso de Milão em 1880 até o reconhecimento linguístico das línguas de sinais em 1960.

Os pressupostos teóricos tomados nesta pesquisa nos moveram de forma a pensar um pouco mais a respeito da “defasagem educacional” insistentemente mencionada pelos participantes. Pois, em muitos momentos, os professores apresentaram queixas no que se refere ao movimento de aprendizagem da Língua Portuguesa e também da Língua de Sinais por parte dos estudantes com surdez:

*“[...] Entram/Iniciam seus estudos por vezes **sem nenhuma base da língua de sinais e ou da língua portuguesa modalidade escrita**. São pessoas que na sua maioria **estão desinformados** sobre sua identidade surda, **o aprendizado das línguas em questão, orientações sócio-econômicas, entre outros.**” (AEE Ouvinte 03)*

*“[...] A maioria desses educandos que nos chegam **não utilizam a LP de forma efetiva** porque **não foram alfabetizados em libras e em português**. **Muitos apenas***

dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.” (LP como L2 01)

*“Olho ele como alguém que busca novas formas de **aprender sua língua e a língua portuguesa**, alguns desses sujeitos **chegam na instituição sem conceitos estabelecidos em sua L1**, olho-os ainda como únicos, pois cada um traz uma experiência diferente.” (LP como L2 02)*

As queixas sobre a aprendizagem dos educandos também compareceram nas respostas dadas a outras questões do questionário aplicado, tais como a pergunta de número **6: Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?**

*“Eu percebo **aluno não conseguir português escrita** [...]”. (AEE Surdo 02)*

*“Nem sempre, pois a maioria dos **alunos encontram-se atrasados linguisticamente e preciso retomar conceitos básicos que ainda não foram internalizados.**” (AEE Ouvinte 05)*

*“[...] **Muitos surdos não tem acesso ideal a uma língua, no tempo oportuno e possuem atraso de linguagem. Um atraso significativo.**” (LP como L2 01)*

As queixas apresentadas pelos professores no que se refere às habilidades cognitivas dos alunos para aprender a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais nos convocam a refletir sobre as concepções de língua e linguagem engendradas no discurso dos professores. Ao elaborar sobre a experiência educativa com os falantes de Libras na inter-relação entre linguística, psicanálise e educação, Burgarelli afirma que, com a descoberta freudiana do inconsciente, a reflexão sobre língua e linguagem é pensada de um outro modo:

[...] trata-se de interrogar pela possibilidade não só de reter do ser falante o que concerne a um objeto material, cuja substância (fônica, sintática, lexical etc.) pode ser descrita, mas também de pensar os desdobramentos de que, ao ser habitada por quem fala, a linguagem constitui o campo onde se articula gozo e sexualidade (BURGARELLI, 2020, p. 250).

Assim, compreendemos ser necessário repensar as questões que envolvem a falta de domínio da Língua Portuguesa e/ou da Libras por parte dos estudantes, apresentadas no discurso dos professores. Compreendemos que uma prática educativa que considere os surdos “plenamente eficientes no falasser” (MEYNARD, 2016, p. 22) não permite ao professor esperar como resposta de seu esforço educativo somente o domínio dos estudantes na Língua Portuguesa e/ou Libras. Meynard argumenta que:

De alguma forma, aquele que é colocado como “surdo” por uma tal construção discursiva seria resultante de uma surdez ao que significa, na realidade, falar e

ouvir. Seria o produto disso. Seria o ponto cego de teorias indigentes que fazem da fala e da linguagem simples instrumentos, à espera do domínio e de aprendizagem sensorial (MEYNARD, 2016, p. 23).

Ao afirmar que “[...] A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. **Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos**”, o participante LP como L2 01 demonstra utilizar a expressão “códigos simples” para se referir ao uso de gestos caseiros²¹, que seriam algo de uma ordem pré-lingueira. Esse entendimento não leva em consideração que uma língua não é um conteúdo e sim um encadeamento significativo no qual o *infans* se engancha para alçar o estatuto de falasser. Nesse sentido, só é pertinente dizer que um código seja mais simples que outro se se tratar de uma língua como o “esperanto”, por exemplo, ou uma língua globalizada que não serve senão para ser utilitária, como o “globish”. Os “gestos caseiros” podem ser o que Françoise Dolto (apud MEYNARD, 2016, p. 157) chamou de a língua que precede a de referência.

A esse respeito, Dolto, em uma conferência realizada em 1981, em comemoração ao bicentenário do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS), em Paris, ao explicar as razões pelas quais uma psicanalista se interessou pela língua dos “fisicamente surdos”, afirma que “...toda criança, mesmo ouvinte, está em uma língua de sinais antes de falar a língua de referência (...) Que seja ouvinte ou surda, a língua de sinais precede a língua de referência, Língua de Signos ou língua oral” (DOLTO, 1981, p. 86)²². Essa língua deverá dar lugar à língua de referência para que a criança, surda ou ouvinte, torne-se “cidadã social” (DOLTO, 1981, p. 87).

Em continuidade à análise desse discurso que sustenta o movimento de ensino-aprendizagem junto aos estudantes com surdez no CAS/Goiânia, observamos que, diante da tarefa de escolarizar um estudante Surdo, os docentes se lançam num esforço sistemático para encontrar estratégias de ensino que possam atender à sua demanda profissional.

A busca por estratégias de ensino comparece de forma persistente no discurso dos participantes em diferentes momentos propostos no questionário aplicado. Em resposta à

²¹ Conforme Emmorey (2002) apud Bettencout (2015), os gestos caseiros são gestos usados como único meio de comunicação entre muitas crianças surdas e as suas famílias ouvintes. Esses gestos costumam ser semelhantes à mímica e podem significar um leque de conceitos que os membros ouvintes da família conseguem decifrar facilmente. Portanto, “gestos caseiros” é um termo comumente utilizado pelos profissionais da área como sendo os sinais gestuais utilizados pelos surdos que não oralizam e também não se comunicam por meio dos sinais convencionados pela gramática da Língua de Sinais. Ou seja, são gestos sem vigência de significado na comunidade surda e que não fazem parte da legalidade da Libras.

²² A tradução do texto *Conférence de Mme Françoise Dolto, le 13 juin 1981 à l'INJS de Paris* foi realizada pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento desta dissertação.

questão de número 3: **Qual é a diferença entre o ensino de Português para surdos e o ensino de Português para ouvintes?**, os participantes afirmam que:

“O surdos aprendem o Português como L2, o professor precisa buscar estratégias visuais e ter como foco a L1 para que ele possa aprender o Português L2 aulas adaptadas p/ o L1 e matérias visuais [...]” (AEE Surdo 01)

“[...] a maior dificuldade é ter o domínio das duas línguas que são totalmente opostas e criar estratégias para que o ensino dessa primeira esteja em consonância com o seu cotidiano ou dia a dia, ou seja, o uso dinâmico da sua 2ª língua.” (AEE Ouvinte 02)

“O ensino tanto para surdos quanto para ouvintes os conteúdos são os mesmos, o que muda são as estratégias, metodologia para ensiná-los. Essas sim são diferentes. Cada caso é um caso! Aos ouvintes geralmente a língua de instrução é a língua oral. Já aos alunos surdos deveria ser para maioria a língua de instrução ser libras e recursos visuais. É necessário selecionar gêneros textuais para melhor entendimento dos contextos da libras e aprendizado do português escrito.” (AEE Ouvinte 03)

“Para o surdo o ensino de L portuguesa deve ser considerado como uma segunda língua enquanto para o ouvinte a L. portuguesa é a primeira língua. A estratégia de ensino deve ser diferenciada para os surdos, utilizando recursos visuais e partindo da língua de sinais.” (AEE Ouvinte 05)

“O ensino da LP para surdos não deve acontecer numa perspectiva auditiva-oral. Esses alunos precisam conhecer a LP através das pistas visuais sempre através da libras como língua de instrução. Todo o conhecimento que chega em sala de aula deve vir pela libras e só depois chegar através da LP. O ensino da LP deve contemplar a negociação do significado, a elucidação de vocabulário, a colaboração entre os pares e outras estratégias que permitam o surdo se apropriar do conhecimento e não ser excluído por causa da barreira linguística.” (LP como L2 01)

Notamos ser recorrente na fala dos professores que a metodologia adotada por eles lança mão de recursos visuais. A concepção de que a Língua de Sinais, uma língua de modalidade visuoespacial, deve ser a língua compartilhada no ambiente escolar, familiar e social trouxe implicações nas escolhas metodológicas desses professores, suas estratégias de ensino atendem sobretudo à essa modalidade linguística. Diferentemente dos demais participantes que mencionaram que os professores devem buscar estratégias visuais que permitam aos educandos Surdos apropriarem-se do conhecimento, o participante LP como L2 01 deixa de forma explícita quais estratégias são utilizadas por ele no ato educativo com os Surdos, afirmando que essas estratégias devem “contemplar a negociação do significado, a elucidação de vocabulário e a colaboração entre os pares.”

Essa afirmação nos permite compreender que, para o participante LP como L2 01, há um conteúdo que precisa ser elucidado e que, após essa elucidação, o estudante teria o domínio da língua. A afirmação feita pelo participante LP como L2 01 nos convoca a

repensar a concepção de língua demonstrada pelos participantes. A língua seria um objeto externo a ser aprendida por alguém? Certamente, essa concepção carece de discussão. Por isso, será a temática principal do nosso próximo capítulo.

Ao longo deste segundo capítulo, analisamos algumas marcas significantes no discurso dos professores que trabalham no CAS/Goiânia. Em síntese, ressaltamos que os participantes não comungam da metodologia proposta pelos oralistas no Congresso de Milão, os quais persistiram em fazer calar as mãos afirmando que a Língua de Sinais destruiria a capacidade de fala dos surdos. Os professores participantes reconhecem a Língua de Sinais como uma língua e consideram que, por meio das mãos, os surdos falam, eles demonstram uma insistência em difundir o falar das mãos.

Os discursos que circulam no cotidiano da educação dos surdos, tais como o discurso apresentado pelo participante AEE Ouvinte 05: *“O sujeito surdo traz uma história de vida em uma trajetória escolar essencial para o nosso conhecimento [...]”*, evidenciam as trocas simbólicas realizadas pelos docentes e reforçam o reconhecimento da Língua de Sinais após muitos anos de opressão ouvintista²³ para com os estudantes surdos.

Os participantes consideram a Língua de Sinais como sendo a língua a ser compartilhada no ato educativo, e essa postura assumida por eles frente à língua do educando faz girar todo o movimento de ensino-aprendizagem na instituição. As questões que envolvem a língua demonstraram ser fundamentais no ato educativo com os estudantes Surdos. Como aponta o discurso do participante LP como L2 02 em resposta à questão de número 6: **Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?**, o participante LP como L02 declara que: *“Algumas sim. Porque percebo ainda em mim muita cobrança em respostas a que há questionamentos internos sobre a língua, as estratégias metodológicas entre outros”* (LP como L2 02).

A fala desse participante trouxe consequências relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Passamos a interrogar: Qual a concepção de língua adotada por esses professores? Quais as implicações que essa concepção de língua adotada por eles tem em suas escolhas metodológicas? Ao percebermos que, para os participantes, os estudantes Surdos apresentam uma “defasagem” em relação à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa na modalidade escrita

²³ Ouvintismo é definido por Skliar como sendo “[...] um conjunto de representações ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2013, p. 15). O termo também é definido por Gladis T. T. Perlin como sendo as representações que as pessoas ouvintes têm sobre as pessoas surdas, em que o ouvinte está sempre em posição de superioridade em sua forma oposicional ao surdo. “Academicamente essa palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização” (PERLIN, 2013, p. 59 apud SKLIAR, 2013).

e que essa “defasagem” incomoda os professores que atuam no CAS/Goiânia, indagamos: Será que os alunos realmente não aprendem “o pleno funcionamento da língua”, ou o que eles fazem é convocar os professores a pensar sobre a funcionalidade dessa língua? Qual é o papel da Língua Brasileira de Sinais na escolarização dos estudantes Surdos? Todas essas indagações nos conduziram a refletir um pouco mais sobre a língua e apresentar uma elaboração envolvendo essa temática no capítulo seguinte.

3 A LÍNGUA PARA ALÉM DOS “GRACEJOS” DA COMUNICAÇÃO

Que esse sujeito seja originariamente marcado por uma divisão, é a partir daí que a linguística ganha força, para além dos gracejos da comunicação. (LACAN, 1970, p. 402)

Ao analisarmos as marcas significantes que emergem no discurso dos professores que atuam no CAS/Goiânia, algumas interrogativas surgiram, demandando aprofundamentos, principalmente no que se refere às noções de língua e de linguagem se pensadas a partir do reconhecimento e da subversão que Lacan propõe à linguística saussureana, à posição que a Língua Brasileira de Sinais ocupa na escolarização e na constituição dos estudantes Surdos e ao papel da escola nesta empreitada. Essas questões serão tratadas neste terceiro capítulo à luz dos trabalhos de Cristóvão Giovani Burgarelli (2020), André Meynard (2016) e Angela Vorcaro (1999).

3.1 As concepções de língua, linguagem e língua materna

Ao analisar as respostas à sétima questão do questionário aplicado aos participantes, foi possível relacionar, de modo mais explícito, a percepção dos professores a respeito de seus alunos surdos – incluídas aí as queixas dos professores – à concepção que eles assumem sobre o que é língua, linguagem e língua materna. Pelas respostas a essas últimas perguntas (“Qual é a sua concepção sobre: a) Língua? b) Língua Materna? c) Língua Estrangeira? d) Linguagem?”), parece não haver dúvida de que a Libras é reconhecida como língua assim como qualquer outra língua oral. Mas de que língua se trata? Língua que serve para comunicação.

Se considerarmos a língua a partir do “reconhecimento e subversão a que Lacan promove a linguística saussureana” (BURGARELLI, 2020, p. 246), a percepção dos professores a respeito de seus alunos surdos seria reconfigurada, e suas queixas, talvez, deixariam de existir.

A concepção de língua, que pode promover um outro modo de lidar, teórica e praticamente, com as questões relativas à experiência educacional, encontra seu embrião na sistematização que Saussure empreende em seus estudos sobre a linguagem. Essa

sistematização inaugura uma ciência: a linguística estrutural. Para isso, Saussure pôs em questão as teorias da linguagem tal como concebidas pela filosofia clássica. Nas palavras de Burgarelli (2020), a partir de Saussure:

Língua não será mais, portanto, representação (nem de um mundo natural nem de um saber unívoco, nem das ideias ou pensamentos de um eu, em sua univocidade). Não será mais, também, nomenclatura, que estabelecerá uma relação biunívoca entre um nome e uma coisa (ou ideia). Trata-se, então, ainda, de uma guinada com relação à psicologia, que acabava de nascer como ciência, pois, em sua ordem própria, a língua não mais será instrumento para ajudar a agir, pensar ou interagir, mas sim uma instância (histórica) em que tais fazeres humanos se fundam (BURGARELLI, 2020, p. 247).

O conceito de língua fundado por Saussure foi definido na citação acima por seu valor negativo, “não será mais... representação... nomenclatura... instrumento”. Esse foi o procedimento de Saussure ao indicar a característica “exata” do significante, a de “ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2012, p. 164). Isto quer dizer que o significante posto em relação a outro significante, ou seja, em uma cadeia, resulta em um ato discursivo que se produz em um falante “devido à sua inserção na própria experiência da fala”, “nos diversos momentos de relação com uma língua determinada” (BURGARELLI, 2020, p. 249).

Contudo, o autor discorre acerca da “não-complementariedade entre Saussure e Lacan” (BURGARELLI, 2020, p. 250). O percurso realizado por Burgarelli no texto *Linguística, psicanálise, educação e os falantes de uma língua de sinais* (2020) interroga, a partir de Milner (2012), a dinâmica da língua estabelecida por Saussure, uma vez que existe o inconsciente freudiano:

[...] o que é a língua se a psicanálise existe?” O modo como Milner (2012) desenvolve essa pergunta ajuda-nos, sem dúvida, a entender essa discussão, principalmente quando nos diz que o método advindo do próprio conceito de inconsciente não pode ser outro senão partir do que comparece como resto, ou desvio, no que pôde advir como constituído, assimilável ou, nos seus próprios termos, *calculável* por e para uma ciência (BURGARELLI, 2020, p. 248).

Burgarelli comenta que a noção de língua a partir da perspectiva psicanalítica:

[...] não pode ser considerada como uma sucessão de signos a ser aprendida, sabida e utilizada por um “sujeito”; ao contrário, ela é um encadeamento significante possível no campo da linguagem que a partir da função da fala – “não somente em seus aspectos sonoros, mas igualmente visuais, táteis, gestuais, escritos etc.” (THIS, 1989 apud MEYNARD, 2016, p. 140) – é responsável pela divisão do sujeito no campo do Outro.” (BURGARELLI, 2020, p. 254).

Com esse entendimento, o desafio proposto por Burgarelli (2020) é “tomar como objeto de estudo a linguagem”, reconhecendo que “uma língua em seu conjunto estrutural precede, historicamente, ao falante e às suas capacidades intelectivas (que vão permitir *a posteriori* um certo saber sobre essa língua e sobre o seu uso)” (p. 249). Burgarelli aponta que essa concepção de linguagem em que a língua não é um objeto a ser utilizado como meio de comunicação e expressão pode ser tomada pelas instituições escolares “tanto para teorizar quanto para praticar com a criança, ou outros aprendizes, a sua entrada, ou o seu aprimoramento, na fala, na leitura e na escrita” (p. 249).

Nas respostas dos participantes, surgem elementos que nos informam sobre suas concepções de língua e de linguagem e nos convocam a refletir sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais. As respostas dadas a essa questão seguem transcritas abaixo:

Quadro 4 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (a)

7 = Qual é a sua concepção sobre:

a) Língua?

AEE Surdo 01: -----

AEE Surdo 02: Língua brasileira de sinais. Países onde Brasil é língua portuguesa oficial.

AEE Ouvinte 01: Conjunto de regras sociais desenvolvida por meio da interação entre os falantes.

AEE Ouvinte 02: É um sistema formado de regras e valores presente na mente dos usuários de uma comunidade linguística, isto é, um conjunto organizado de elementos que possibilitam a comunicação

AEE Ouvinte 03: É a expressão do pensamento. Uma forma de comunicação. Usada por pessoas de diferentes nacionalidades. Há uma diversidade de línguas.

AEE Ouvinte 04: Língua - É um conjunto formado por sons e/ou gestos que possibilita o prazer da comunicação. Já a linguagem é a possibilidade, capacidade que as pessoas têm de entender essa língua (comunicação).

AEE Ouvinte 05: Língua: meio de comunicação

LP como L2 01: A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos pode desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos.

LP como L2 02: Vejo a língua como uma ferramenta utilizada pelos indivíduos para interagir, comunicar-se e transmitir seus conhecimentos e todo o processo cultural de geração a geração.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observamos que o participante AEE Surdo 02 entende a língua como sendo o idioma oficial de um país. Para o participante AEE Ouvinte 03, a língua “é a expressão do pensamento”. Já o participante LP como L2 01 entende a língua como sendo “a manifestação da linguagem” e para a maioria dos participantes, tais como AEE Ouvinte 01, AEE Ouvinte 02, AEE Ouvinte 04, AEE Ouvinte 05 e LP como L2 02, a língua é um conjunto de regras destinadas à comunicação social.

Essa observação nos possibilita elaborar que a concepção de língua adotada pelos participantes apresenta, em sua totalidade, uma proximidade com os pressupostos da área da linguística, ao dirigirem-se à língua como um objeto a serviço da comunicação e expressão. Acredito que isso se deve ao fato de que os estudos de formação continuada a que os participantes têm acesso geralmente estão fundamentados nessa perspectiva teórica e também ao fato de que a própria definição de Libras apresentada nos termos da lei também traz a Língua de Sinais como um meio de comunicação e expressão. Conseqüentemente, tais pressupostos estão refletidos na concepção dos professores sobre a língua. O participante AEE Ouvinte 05 é enfático ao afirmar: “*Língua: meio de comunicação*”.

A definição de Língua Brasileira de Sinais - Libras é apresentada na Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002 da seguinte maneira:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Com a publicação da lei, a Língua Brasileira de Sinais tornou-se reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e foi assegurada como sendo a primeira língua – L1 do sujeito surdo, garantindo o ensino bilíngue, uma vez que está explícito na lei que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa modalidade escrita. A Lei 10.436 foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e também da formação dos professores e instrutores de Libras.

Atendendo à política nacional vigente e aos dispositivos legais, a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC/GO, assim como a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, desenvolve suas ações de forma a garantir uma educação bilíngue aos estudantes com surdez, concebendo a Libras como L1 e desenvolvendo o ensino da Língua Portuguesa como L2. Essa concepção direciona o ensino-aprendizagem de língua na escolarização dos estudantes surdos e está presente nos aportes legais dos âmbitos federal, estadual e municipal. Conseqüentemente, o Projeto Político-Pedagógico do CAS/Goiânia segue essa concepção de língua.

No âmbito federal, o dispositivo legal mais recente é o Decreto nº 10.502²⁴, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que reforça a concepção da língua proposta para a escolarização das pessoas com surdez. O decreto expõe no artigo 2º que a educação ofertada deverá ocorrer numa perspectiva bilíngue e considera a educação bilíngue como sendo:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de **educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos**, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, **a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua** (BRASIL, 2020a, p. 1, grifos nossos).

No município de Goiânia, a Lei de nº 9.681²⁵ instituiu as diretrizes para implantação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito. Nessa mesma concepção, o Governo de Goiás, por meio da SEDUC, institucionalizou em 2020 o Centro Especial Elysio Campos, situado em Goiânia-GO, como sendo a primeira escola bilíngue do Estado de Goiás.

²⁴ O Decreto nº 10.502/2020 encontra-se no anexo C desta dissertação e está suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) desde 01/12/2020.

²⁵ A Lei nº 9.681 encontra-se no anexo D desta dissertação.

Portanto, a concepção de língua apresentada nos aportes legais traz implicações na percepção que os professores têm acerca dos seus alunos, uma vez que os professores afirmam que a Libras é a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa é a segunda língua: “o surdo além da internalizada da LIBRAS como sua língua materna e que é o seu meio de expressão e comunicação, terá que apreender o português escrito como segunda língua, que no caso é a língua oficial de seu país” (AEE Ouvinte 02).

A concepção de língua posta na legislação também manifesta seus efeitos na expectativa que esses professores têm em relação à aprendizagem e à inclusão dos estudantes com surdez nas escolas comuns. Assim como demonstra o participante AEE Ouvinte 01 ao responder à questão de número 5: **Quais são as expectativas de aprendizagem no que se refere à Língua Portuguesa na modalidade escrita?** *“As minhas expectativas é que esse aluno se desenvolva, chegando o mais próximo possível do português formal, expectativa de inclusão e de novas possibilidades por meio do domínio dessa escrita”* (AEE Ouvinte 01).

A inclusão dos estudantes com surdez nas escolas comuns demonstra não ter a efetividade esperada pelos professores e autoridades educacionais. Ao responder sobre o papel da escola na vida do estudante do CAS, o participante AEE Surdo 02 traz a afirmação de que o movimento de ensino-aprendizagem no CAS seria "melhor" se comparado às escolas comuns, justamente por essa instituição ofertar um ensino bilíngue. Nas palavras do participante: *“Muito diferente escola e CAS porque é escola comum e Melhor CAS Libras e português para surdo”* (AEE Surdo 02).

Conforme Burgarelli, Meynard (2010) abordou a questão da inclusão da criança surda no meio educativo, propondo pensar os dispositivos dessa inclusão desde a acolhida da criança na escola, para que haja um “intercâmbio das diferenças languageiras” entre surdos e ouvintes. Burgarelli expõe os interrogantes formulados a partir de Meynard para o que se refere à essa inclusão:

“Ele nos mostra como “um Surdo (às vezes dois ou três) é colocado num dispositivo onde somente as línguas sonorizadas são faladas por crianças ouvintes” (MEYNARD, 2010, p. 51). Sua questão é se nos diversos dispositivos de acolhida e de integração dessas crianças há, de fato, um lugar para a língua de sinais, uma vez que se trata de uma lógica que, ao contrário de valorizar a dimensão da diferença, põe o seu foco no déficit e na doença. Eis algumas de suas perguntas (MEYNARD, 2010, p. 55): Existe ali um grupo de Surdos? Quantos? Existem ali profissionais falantes da língua de sinais? A LSF [Língua de Sinais Francesa], no seu dispositivo, é realmente língua de ensino-aprendizado, ou somente um complemento extra? O que significa colocá-la em obra para que as crianças ouvintes se familiarizem também com ela? (BURGARELLI, 2020, p. 254).

Consoante as concepções apresentadas no Decreto nº 10.502 de que a Libras deve ser concebida como a primeira língua do surdo e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e que a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada como segunda língua, o Projeto Político-Pedagógico do CAS traz oficialmente a proposta de trabalho de sua equipe. O documento reflete o compromisso assumido pelo CAS de oportunizar “ambientes linguísticos favoráveis para a aprendizagem e o uso da Libras, pelas práticas dialógicas e interativas tendo essa língua compartilhada entre os interlocutores de modo a assegurar a especificidade de educação bicultural e bilíngue da comunidade surda” (PPP 2018, p. 7). Diante do exposto, observamos que as diretrizes para a escolarização de estudantes Surdos no CAS/Goiânia estão fundamentadas nos pressupostos legais vigentes e não há dúvida de que a Língua de Sinais é a língua de ensino-aprendizado nessa instituição. Porém, não há oportunidade de crianças surdas e ouvintes partilharem de um mesmo espaço, favorecendo o “intercâmbio das diferenças languageiras” defendido pelo autor. Qual seria de fato as condições de fala dos estudantes envolvidos na prática educativa efetivada no CAS/Goiânia?

Conforme Burgarelli, “a experiência educativa com os falantes de Libras não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos” (BURGARELLI, 2020, p. 246). Por isso, a proposta desta dissertação é refletir sobre as condições de fala dos estudantes com surdez, a partir de uma prática educativa “psicanaliticamente orientada”²⁶. Essa prática, certamente, não excluiria o sujeito do inconsciente. Conforme Burgarelli, “Os desdobramentos dessa abordagem permitem-nos pensar que o inconsciente se efetua no ser falante no campo da linguagem” (BURGARELLI, 2020, p. 251).

A formulação de que o inconsciente se manifesta sob as leis da linguagem, assim como uma subjetividade se constitui presidida por essas mesmas leis, foi elaborada por Lacan no texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. Nele, Lacan define a linguagem como sendo uma estrutura que “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (1957/1998, p. 498). Para Lacan, a linguagem é anterior aos indivíduos: “[...] o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um

²⁶ Uma prática educativa psicanaliticamente orientada é proposta por Maria Cristina Kupfer no livro *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. Segundo a autora, essa é uma tomada de posição “algo mais do que uma iluminação intelectual da psicanálise sobre a educação”. Uma prática educativa pensada nessa perspectiva visa “ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo” (KUPFER, 2013, p. 10).

discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio” (1957/1998, p. 498).

Inspirado nas ideias do estruturalismo linguístico, que defende uma anterioridade da língua em relação à fala, Lacan argumenta que “tudo o que interessa não apenas às ciências humanas, mas ao destino do homem, à política, à metafísica, à literatura, às artes, à publicidade, à propaganda e, através delas, à economia, foi afetado pela linguagem” (1957/1998, p. 531).

Para Lacan, a língua exibe o aspecto sincrônico da linguagem, em que o significante é o elemento primordial da linguagem. Lacan argumenta que o significante não se exerce de maneira isolada, mas, a partir de sua articulação com os demais significantes, os elementos só adquirem uma significação na articulação significante. Nas palavras de Lacan: “O significante só se constitui por uma reunião sincrônica e enumerável, na qual qualquer um só se sustenta pelo princípio de sua oposição a cada um dos demais” (LACAN, 1960, p. 820).

De acordo com Lacan, o significante está no campo do Outro. Para o autor, o Outro é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, 1964/2008, p. 200). Ressaltamos que o Outro postulado por Lacan, para além do parceiro imaginário, é o lugar do tesouro dos significantes e, por isso, é possível compreender que o conceito de Outro, embora não seja equivalente, aproxima-se do conceito de Língua de Saussure. Sobre a relação sujeito e Outro, Lacan afirma que:

Pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais uma metade de si mesmo. Ele só achará o seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito da linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. (LACAN, 1964/2008, p. 184).

Assim sendo, toda manifestação humana é uma construção referida ao campo do Outro. Lacan esboça a relação do sujeito e o campo do Outro com uma ilustração em que um sujeito no deserto descobre uma pedra com hieróglifos e conclui que alguém os inscreveu. O sujeito não pode chegar à conclusão de que cada significante é dirigido para ele, ainda mais pelo fato de ele não conseguir entender nada do que está escrito, mas é possível chegar à conclusão de que se trata de significantes ao entender que cada termo possui relações uns com os outros (LACAN, 1964/2008, p. 194).

A partir dessa argumentação, compreendemos que a língua é o encadeamento significante que só é possível no campo da linguagem. A linguagem é o que constitui esse sujeito. Assim, “a linguagem deixa de ser feita para designar as coisas” (BURGARELLI, 2020, p. 251) e habitar uma língua seria apenas uma das possibilidades pelas quais a linguagem mostra seus movimentos.

Diferentemente das concepções apresentadas pelos professores participantes, nesta dissertação, a distinção entre língua e linguagem precisa ser considerada. Percebemos que três dos participantes não responderam sobre suas concepções de linguagem, e o discurso dos que se dispuseram a responder apresentou semelhança com o que eles responderam como sendo sua concepção de língua. Para o participante AEE Ouvinte 05, a linguagem serve para comunicação ou expressão dos pensamentos. Para o participante AEE Ouvinte 01, a linguagem representa a realidade: “*sistema de signos que propicia aos indivíduos um intercâmbio social p/ que desfrutem de um sistema de representação da realidade*”. Já o participante LP como L2 01 demonstrou estabelecer uma intrínseca relação entre língua e linguagem, ao abordar os dois conceitos em uma única fala: “*A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A **linguagem é da raça humana biologicamente evoluída** e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos podem desenvolver a linguagem através da língua mas para **isso precisam de contato com falantes adultos**, preferencialmente entre 0 a 3 anos*” (LP como L2 01).

Os discursos supracitados demonstram uma concepção da língua como um objeto a serviço da comunicação. Essa construção discursiva é apresentada incansavelmente como “a verdade”, enquanto se trata apenas de afirmações que não consideram que a língua não é um conteúdo *a priori*. Ela é um funcionamento e, só depois, ao final de uma frase, é possível retroagir na cadeia significante e atribuir ao enunciado alguma significação.

A fala do participante LP como L2 01 também nos convoca a pensar sobre a concepção de linguagem subjacente a esta afirmação: “[...] *A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída* [...]”. Como argumenta Voltolini (1997): “[...] a psicanálise não faz outra coisa a não ser alardear que o humano não pode ser ‘todo explicado’ pela física e pela biologia [...]” (p. 101). Para Voltolini, a linguagem não pertence à ordem biológica, superando a condição fonoaudiológica. Voltolini argumenta que as marcas da surdez no corpo dos estudantes surdos ocorrem de maneira que lhes possibilitem falar com as mãos e ouvir com os olhos. Essa singularidade demonstra “[...] a magnífica força do significante, capaz até de contornar as adversidades do aparato biológico [...]” (1997, p. 97).

O discurso do participante LP como L2 01, no qual afirma que *“A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos podem desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos”*, nos conduziu a formular as seguintes questões: Como a linguagem poderia ser de ordem biológica se é na relação com o Outro que o sujeito se constitui como ser falante? De acordo com o mesmo participante, os estudantes surdos precisam ter contato com os “adultos falantes” para que ascendam à Língua de Sinais.

Assim como o participante LP como L2 01, acreditamos que é no contato de uma criança com um adulto que ocorre a imersão dessa criança na língua. Esse contato pode apresentar benefícios tanto para crianças surdas quanto para as ouvintes. Assim sendo, o contato com um adulto surdo, falante da Língua Brasileira de Sinais, poderia possibilitar maior fluência na Língua de Sinais. Assim como evidenciado na experiência de Angela Vorcaro:

A partir de 1995, um adulto surdo passou a atuar sistematicamente na escola e, a partir de 1997, sua atuação estendeu-se a todas as classes. Dessa forma, a equipe vem se instrumentalizando efetivamente e tem podido observar um resultado significativo em termos de aquisição de conteúdo e de domínio da língua de sinais, permitindo distingui-la do português [...] (VORCARO, 1999, p. 133).

Em continuidade à análise dos dados advindos em resposta a essa questão, na qual os professores foram convocados a explicitar também as suas concepções sobre língua materna e língua estrangeira, observamos que, para os participantes AEE Surdo 01, AEE Ouvinte 02 e AEE Ouvinte 04, a língua materna refere-se à primeira língua que a criança aprende. Para o participante AEE Ouvinte 05, língua materna é aquela aprendida em casa. O participante AEE Surdo 02 não respondeu a esse questionamento. E as demais respostas sobre língua materna seguem transcritas:

Quadro 5 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (b)

*“É a língua que aprendemos como principal- a primeira que **aprendemos naturalmente.**”*
(AEE Ouvinte 03)

*“O conceito de língua materna pode ser associado à língua da afetividade ou **língua da infância.** No caso dos surdos essa situação é bastante complexa pois a infância de muitos deles não é povoada por uma **língua utilizada pelos familiares ou amigos.** Se a libras não for apresentada logo nos primeiros anos, ele poderá sofrer atrasos e ter consequências*

irreparáveis.” (LP como L2 01)

“Compreendo como a primeira língua do indivíduo não sendo necessariamente a língua da mãe, mas eu a vejo como a língua que aprendemos primeiro em casa. Sei que existem conceitos até distintos, onde é aceitável mais de uma língua materna, nesse caso alguns autores consideram a língua falada na comunidade como materna. No meu conceito, vejo a língua materna como aquela que se aprende em contato com a família. Sei nesse caso vários fatores precisam ser considerados.” (LP como L2 02)

Fonte: Dados da pesquisadora.

Notamos que os significantes “natural” e “família” são tomados pelos participantes ao apresentarem suas concepções sobre a língua materna. Ressaltamos que não há naturalidade para quaisquer falantes ascenderem a uma língua. Tomar a palavra em uma língua nunca é natural, uma língua só pode ser concebida a partir das leis que presidem a linguagem. E conforme Yone Maria Rafaeli, no texto *Um estrangeiro em sua casa* (2004), “a linguagem não se dá por uma passagem maturativa ou natural. A assunção do lugar de sujeito portador de uma língua só pode se dar se um Outro o inscreve nessa posição”. O Outro é que lhe dá a “permissão de circular pelos significantes” (RAFAELI, 2004, p. 287).

No que se refere à língua materna, Rafaeli aponta para uma complexidade que salienta o *Unheimlich* (infamiliar) formulado por Freud (1919)²⁷.

A língua materna é a que veicula a lembrança daquela que nos introduziu na fala. É aquela no qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita. Melman acrescenta ainda que é importante fixar que é o objeto interdito que torna a língua materna para nós, fazendo dela o nosso *heim*. É pelo interdito que a língua, graças ao seu jogo poético, seus lapsos, seus atos falhos e tropeços, pode garantir a sustentação do desejo (RAFAELI, 2004, p. 291).

No que tange às concepções de língua materna e língua estrangeira, na perspectiva psicanalítica, depreendemos que a língua materna não é a língua falada pela mãe, nem a língua de referência que cada sujeito aprendeu a falar. A língua materna tem a ver com a língua inconsciente, a língua singular, ou seja, a língua que estrutura o simbólico. A criança está submetida ao funcionamento da língua a partir do Outro. Ou seja, por meio do jogo significativo advindo do discurso do Outro, que pode ser pela fala, pelo olhar ou pelo toque,

²⁷ Conforme Martini e Junior (2010), *Das unheimliche* é um texto escrito por Freud em 1919 que obteve muita atenção e desenvolvimento nos campos da linguística, da crítica e dos estudos literários. O termo *Unheimliche* tem diferentes traduções, tais como: estrangeiro, lugar estranho, inquietante, desconfortável, sombrio, obscuro, assombrado, repulsivo, sinistro, suspeito, etc. Freud apoia-se numa ambiguidade linguística que produz um efeito curioso: *heimliche* pode ser o familiar, mas denota também algo de ordem secreta e oculta, o que, de forma paradoxal, torna tal palavra próxima de seu oposto, *Unheimliche*.

introduz-se uma ordem simbólica: “A relação mãe e filho, atravessada pela ordenação da língua e da linguagem, põe em ação as condições que vão garantir as inscrições significantes, [...] possibilitando assim seu engajamento numa rede de significante, dada pelo olhar do Outro [...]” (RAFAELI, 2004, p. 288). Conforme Rafaeli, “é nessa articulação da linguagem que o sujeito estará inserido na trama dos significantes” (2004, p. 290).

Assim, é a partir da imersão do *infans* no jogo significativo proveniente do campo do Outro que se instaura o ordenamento da língua. Tal como postulado por Rafaeli: “Qualquer língua será sempre estrangeira, se considerarmos que a língua que constitui um sujeito vem sempre do Outro” (2004, p. 292). Portanto, o participante LP como L2 01, ao afirmar que “[...] *Os surdos pode desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos*”, parece reconhecer a importância do Outro como essencial à constituição do sujeito falante. Esse Outro (adulto falante) possibilitará que a criança surda “encontre um endereçamento e reconhecimento de seu ‘dizer’” (2004, p. 293).

Quanto às concepções dos docentes acerca de língua estrangeira, notamos que a maioria dos participantes compreende língua estrangeira como sendo um idioma usado em contextos específicos, tais como a comunicação com as pessoas que moram em outro país. Outros explicitaram ainda que:

Quadro 6 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número sete (c)

“É um idioma não falado pelo indivíduo, ou seja segunda língua que ele aprende.” (AEE Surdo 01)

“Toda língua diferente da que aprendemos como língua materna.” AEE Ouvinte 03

“língua estrangeira é a segunda língua que se aprende L2.” (AEE Ouvinte 04)

“Língua estrangeira: segunda língua, ensinada fora de casa.” (AEE Ouvinte 05)

“A língua estrangeira no caso do surdo não se aplica. A compreensão de LE está muito associada a fronteira ou território e a uma noção diferente da original. Acredito que no caso dos surdos, se aplique melhor a denominação de uma língua adicional que possui uma função comunicativa muito específica. A LP é uma língua de contato com o mundo externo e não é “natural” por isso denomino de adicional.” (LP como L2 01)

“Uma língua que não é adquirida e não é a língua falada na sociedade. Embora a visão seja de que é uma língua que se aprende em ambientes formais, em alguns casos, e por necessidade, aprende-se a língua estrangeira por contato com outros e pela necessidade da comunicação, ou seja a língua estrangeira e seu aprendizado atende a necessidades específicas de comunicação.” (LP como L2 02)

Fonte: Dados da pesquisadora.

Para o participante LP como L2 01, a língua estrangeira não se aplica a um estudante com surdez. Como isso seria possível? Para ele, uma língua estrangeira “possui uma função comunicativa muito específica”. Conforme Lacan, uma língua, seja estrangeira ou materna, está para além dos “gracejos da comunicação”. Assim sendo, nenhuma língua materna ou estrangeira teria essa função específica.

Ao abordar as questões referentes à língua estrangeira e língua materna em seu trabalho, Burgarelli argumenta à luz de Moraes (1999)²⁸ que:

[...] mesmo numa língua considerada materna, esse conceito de língua não nos diz outra coisa senão habitar uma língua, ou seja, constituir-se nela significa tomá-la como “o lugar ilusório da certeza do Eu”, ao mesmo tempo em que representa a possibilidade da intervenção dos elementos da linguagem inconsciente, [...] interrogar o familiar da língua materna e a suposta alteridade atribuída à língua estrangeira significa pensar as consequências do conceito de língua, pois, para além de um trabalho descritivo, outra coisa é tomar as diferenças entre duas línguas (supostamente materna ou estrangeira) a partir da relação entre falante e língua, relação que precisa ser abordada do ponto de vista do desconhecimento e estranhamento. Nesse sentido, falar é estar entre sistemas de linguagem, e a língua estrangeira não é “outra”, e sim aquela que lê a língua materna (BURGARELLI, 2020, p. 251).

Destarte, compreendemos que, embora a psicanálise não se ocupe do conceito de língua enquanto idioma (Libras, Língua Portuguesa, etc.), esse referencial teórico nos ensina que o sujeito é constituído na e pela linguagem e que o inconsciente está estruturado como linguagem. E nos possibilita (re)pensar o que está posto nos documentos norteadores da escolarização para surdos e está culturalmente instituído no encadeamento linguístico-discursivo dos professores, os quais concebem a Libras como sendo a língua materna L1 e a Língua Portuguesa como sendo uma língua estrangeira L2.

²⁸ Trata-se de uma tese de doutorado elaborada por Maria Rita Salzano Moraes, intitulada: *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua a qual aborda a relação Língua Materna - Língua Estrangeira a partir da constituição do sujeito por linguagem e do conceito de inconsciente formulado por Freud.*

Concebemos que “[...] a língua materna remete diretamente ao lugar de objeto, lugar necessário para a constituição do sujeito investido narcisicamente” (RAFAELI, 2004, p. 291). Assim, a língua vem do campo do Outro, garantindo a entrada do sujeito no registro simbólico. Conforme Alfredo Jerusalinsky, no texto *O código da língua e a função simbólica* (2004), “a língua é um sistema simbólico e não meramente um código” (p. 61). Assim, qualquer língua oral, Língua de Sinais e ainda os gestos caseiros se apresentam como sendo o domínio do simbólico.

Como postulado por Lacan (1953), o vivo, para humanizar-se, deve submeter-se à lei da linguagem, primordial da constituição do sujeito. Portanto, não pode servir como instrumento de comunicação ou transmissão de informação. Assim sendo, o educador que reconhece “que uma língua em seu conjunto estrutural precede, historicamente, às suas capacidades intelectivas” não transpõe para sua experiência a noção de “um falante ideal, que já saberia naturalmente dirigir-se a tal objeto e utilizá-lo como meio de expressão e comunicação” (BURGARELLI, 2020, p. 249). Certamente, os discursos que se seguem seriam repensados:

Quadro 7 - Transcrição da resposta dos participantes

“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua identidade bilíngue e ainda com muita defasagem. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.” (LP como L2 01, em resposta à questão de número dois).

“[...] o surdo além da internalizada da LIBRAS com sua língua materna e que é o seu meu de expressão e comunicação, terá que apreender o português escrito como segunda língua, que no caso é a língua oficial de seu país.” (AEE Ouvinte 02, em resposta à questão de número quatro).

“Na maioria dos casos o sujeito surdo deveria aprender e ou saber a Libras como língua de comunicação e instrução e depois a língua portuguesa como segunda opção. Entretanto, há casos de sujeito surdo que é exatamente o contrário. Aprendem o Português oral e escrito para depois aprender a Libras.” (AEE Ouvinte 03, em resposta à questão de número quatro).

“Os surdos têm a língua de sinais como L1 respeitando sua naturalidade e modalidade espaço-visual. A L. portuguesa como L2 para os surdos significa respeitar a cultura, identidade e sua primeira língua que é de sinais.” (AEE Ouvinte 05, em resposta à questão de número quatro).

“O ensino da LP não pode seguir o caminho da aquisição de uma língua natural. O ensino da LP deve ser praticado sob a perspectiva da aprendizagem e que, por isso, segue processos diferentes. O professor de LP para surdos deve se perguntar quais as estratégias esses alunos utilizam para aprender uma língua (oral) na modalidade escrita.” (LP como L2 01, em resposta à questão de número quatro).

Fonte: Dados da pesquisadora.

Identificamos que os professores se queixam de que os seus alunos chegam à escola sem saber a Libras e/ou a Língua Portuguesa. Mas a escola não seria o lugar favorável à aprendizagem? Não seria nesse espaço que um aprendiz movido pelo não saber poderia encontrar o seu desejo de aprender? Qual a posição que a Libras (língua de ensino-aprendizado na instituição) deve ocupar na escolarização e na constituição dos estudantes que frequentam o CAS/Goiânia?

Diante do exposto e com a compreensão de que uma língua não é um conjunto de signos a ser aprendido, o papel da língua na escolarização e na constituição dos estudantes Surdos não poderia ser outra, senão aquela que pode se responsabilizar pela divisão do sujeito no campo do Outro. E qual seria o papel da escola nessa empreitada?

3.2 O papel da escola

Os professores foram solicitados a falar sobre a função da escola na última questão do questionário aplicado: **“Como você avalia o papel da escola na vida deste sujeito surdo que estudou no CAS?”** Essa questão contribuiu com nossa investigação no sentido de convocar-nos a (re)pensar o que essa instituição escolar pode ofertar aos seus alunos. Que é a imersão dos estudantes Surdos na Língua Portuguesa escrita e/ou na Libras.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do CAS/Goiânia, os cursos ofertados nesse Centro de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado e Curso Livre de Português têm o objetivo de oferecer à comunidade surda, mais especificamente aos Surdos que não tiveram a oportunidade de aprimorar conhecimentos na Língua de Sinais e/ou apresentam dificuldade

na escrita da Língua Portuguesa, um espaço de interação e produção do conhecimento. O documento esclarece que o objetivo da instituição é:

[...] propiciar a aprendizagem da língua portuguesa, tornar conhecida e utilizada a língua brasileira de sinais, viabilizar a presença de intérprete em sala de aula, além de tornar a educação desses alunos, responsabilidade das escolas públicas, por meio da adequada capacitação de professores. (MEC/SEE, 2004, p. 5-6 apud PPP, 2018, p. 6).

Em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os professores demonstram acreditar que o papel do CAS na vida de seus educandos é propiciar a transmissão da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita para que os estudantes surdos tenham, nas escolas comuns, suas especificidades sociais, linguísticas e culturais respeitadas:

Quadro 8 - Transcrição da resposta dos participantes à questão número oito

*“De um modo geral avalio como importante [importante] e na escola que o sujeito surdo aprende e tb tem uma **participação importante com outros indivíduos tanto surdos e ouvintes.**” (AEE Surdo 01)*

*“Muito diferente escola e CAS porque é escola comum e Melhor CAS **Libras e português para surdo.**” (AEE Surdo 02)*

*“A escola deve ser o lugar de **aceitação da libras como instrumento de comunicação plena.** Deve ser o espaço onde o surdo é desafiado mas, acima de tudo, aceito nas suas especificidades sociais, culturais e linguísticas. [...]” (LP como L2 01)*

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme a professora e psicanalista Angela Vorcaro, “tudo o que a aprendizagem escolar produz num sujeito como desdobramentos lógicos do funcionamento da linguagem leva-o a aparelhar-se para poder deslocar-se de um gozo polimorfo para enlaçar-se no campo social” (VORCARO, 1999, p. 147). Ainda nas palavras da pesquisadora, ao relatar sua experiência em uma instituição que atende a estudantes Surdos:

Se esses garotos se mantiveram, durante toda sua primeira infância e no período de latência, numa situação de alienação ao semelhante, tendo encontrado uma posição para sua separação apenas na condição de objeto de insuficiência e de dependência, refletiram especularmente o fracasso que sua surdez impunha à alteridade,

assumindo-a e incorporando-a. Portanto, eles chegam à escola numa posição de borda entre a debilidade e a psicose, ou seja, com uma séria lacuna na estruturação subjetiva, uma vez que sua inscrição simbólica não foi metaforizada, mas mantida no limite metonímico do efeito de seus primeiros laços, que eles repetiriam” (VORCARO, 1999, p. 145).

De acordo com a autora, é a imersão na língua que permitirá aos estudantes alocarem-se como falantes. Portanto, compreendemos que o papel do CAS/ Goiânia na vida dos estudantes Surdos ultrapassa a reparação linguístico-social a que a instituição se propõe. Essa Unidade Educacional poderá futuramente oferecer aos educandos algumas articulações linguísticas que tomem cada sujeito em sua condição singular e possibilitem o enlaçamento no campo social.

De acordo com Vorcaro, uma vez expostos à língua, os educandos descobrem uma possibilidade de circulação na língua e, conseqüentemente, obtêm meios para ler e interpretar a posição em que são alocados no discurso do Outro. Dito de outro modo, ao ascenderem à língua que circula nos espaços sociais, o estudante com surdez obterá meios para interpretar as nomeações do Outro (docentes, escola, família, pesquisadores, sociedade) a seu respeito.

Dessa forma, as concepções de língua e de linguagem adotadas pelos professores precisam movimentar-se rumo a uma prática que, de fato, situe esse educando na dimensão linguístico-discursiva na qual ele está imerso, para que, a partir daí, ele possa se deslocar das nomeações do Outro.

NOTAS PARA UMA CONCLUSÃO

Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, há ainda um outro querer dizer, e nada será nunca esgotado (LACAN, 1953, p. 275).

Esta pesquisa tomou vários rumos durante a sua realização. Partimos das interrogações a propósito de como uma pessoa surda passa da condição de não escrevente para escrevente em língua portuguesa. Elaboramos um questionário com esse objetivo. Na medida em que analisamos as respostas ao questionário, observamos que a forma como os profissionais da instituição pesquisada percebem o educando surdo reverbera em vários ambientes onde esse educando circula, principalmente, nas escolas comuns e nas famílias.

Nas respostas dos participantes, surgiram elementos que nos fizeram reformular a pergunta da pesquisa, que passou então a ser quais marcas significantes emergem no discurso dos docentes que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS/Goiânia ao falarem sobre os seus alunos. Ao analisarmos os significantes recorrentes no discurso dos participantes, muitos pontos foram observados e discutidos, de modo a constituir esta dissertação.

O encadeamento linguístico-discursivo dos professores nos possibilitou abordar questões como: o reconhecimento da Libras enquanto língua; a violência imposta pela abordagem oralista; os indícios de fragilidade no laço familiar em decorrência de as crianças surdas filhas de pais ouvintes não partilharem de uma mesma modalidade de língua; o endereçamento da criança surda à escola; o reconhecimento da língua de signos que precede a língua de referência para qualquer criança, surda ou ouvinte; a militância dos profissionais da área a favor da cultura surda e da identidade surda; os argumentos em prol do bilinguismo que permeiam a literatura da área e os documentos legais e as consequências dessa abordagem na inclusão das crianças surdas na sala de aula. Dentre outros pontos relevantes e complexos que também permeiam a investigação.

Durante a realização da pesquisa, foi possível identificar algumas marcas significantes engendradas no discurso dos professores. Expressões como “Identidade surda”, “Cultura Surda”, “Identidade Bilíngue”, “um sujeito com potencialidade”, “defasagem

educacional dos surdos em relação aos ouvintes”, “estudante que chega na escola sem domínio da Libras e da Língua Portuguesa” se repetiram no discurso dos participantes como uma forma de caracterização e/ou nomeação que esses professores atribuem aos seus alunos.

Certamente, outros pontos ainda poderiam ter sido abordados e/ou aprofundados. Como evidenciado desde a epígrafe desta seção: “Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, há ainda um outro querer dizer, e nada será nunca esgotado” (LACAN, 1953, p. 275). Mas a análise dos dados aqui elaborada se apresenta como sendo uma leitura pessoal, uma escuta que me possibilitou me deslocar do lugar de certezas no qual eu me encontrava, colada ao Outro culturalmente instituído. Hoje, não hesito em afirmar que finalizo esse percurso acadêmico com mais interrogações do que respostas.

Ao tomar a psicanálise como suporte teórico, as concepções de língua, linguagem, língua materna e língua estrangeira demonstraram ser o ponto de tensão que marcaram não só o divisor teórico entre a linguística e a psicanálise. Marcaram também o antes e o depois em minha experiência educativa.

Antes da pesquisa, assim como os participantes, eu concebia a língua somente como um meio de comunicação e expressão. Agora, penso a língua como um encadeamento significante, que só é possível no campo da linguagem. E esta é anterior ao sujeito e ao falante e vem sempre do Outro.

Ao conceber que o discurso de um sujeito advém do campo do Outro, compreendo que as representações conscientes ou inconscientes que os professores do CAS/Goiânia têm acerca de seus alunos são atravessadas pelos discursos e textos que circulam nas formações continuadas das quais eles participam. Minha experiência pessoal, enquanto professora formadora na Gerência de Educação Especial e profissional que está constantemente acompanhando e participando das formações propostas pelo CAS/Goiânia, possibilita-me elaborar que essas formações estão fundamentadas nas abordagens sociointeracionistas presentes nas teorias de Aquisição de Linguagem, as quais dominam os estudos linguísticos voltados para o ensino de Surdos desde os seus primórdios em 1960 até os dias atuais.

Assim sendo, os discursos dos professores sobre os educandos Surdos, assim como o meu discurso acerca desse grupo peculiar, antes da pesquisa, apresentam-se como efeito das leituras propostas em nossas formações continuadas. Contudo, o encontro com os pressupostos da psicanálise veio questionar minhas concepções de língua e linguagem antes cristalizadas e me permitiu pensar de outro modo os efeitos da surdez na relação estudante Surdo e professor ouvinte.

Atenta para o fato de que não se trata de realçar a deficiência e sim de reconhecer o sujeito e seu desejo, compartilho das formulações apresentadas por Rafaeli. Essa autora de vários artigos sobre psicanálise e surdez afirma que:

[...] a surdez vem falar de um modo de diferença, ou seja, um modo de ser estrangeiro. Marca um estado ou um modo de estar inserido na cultura e na rede dos significantes, com a diferença. Estado que requer ser incluído, relativizado, transformado para não ser cristalizado.

Se o surdo for tomado por um único traço de diferença, ou seja, a surdez, seria justamente neste ponto que sua posição subjetiva estaria ancorada, e o que lhe é atribuído não seria da ordem do traço unário, onde a matriz simbólica estaria sustentando uma posição subjetiva, mas o que lhe seria oferecido seria um lugar de nada poder saber de si, além da marca imputada, anulando toda a singularidade. [...] A inclusão da marca de diferença é justamente o que vai produzir o deslizamento possível, pela operação simbólica que esta representa. Esta operação de reconhecimento de diferença e sua representação na construção simbólico-imaginária vem fundar a ordem na qual o sujeito passa a se nomear, para além da surdez. (RAFAELI, 2004, p. 292).

Portanto, essa experiência na pesquisa me convoca a uma prática psicanaliticamente orientada, que não generaliza os estudantes, ao contrário, me faz pensar em cada um de forma singular. Me convoca a transpor para o campo da prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais a concepção de linguagem como constitutiva da subjetividade.

Assim, concluo a dissertação com algumas reflexões que a perspectiva teórica adotada possibilitou-me fazer. Conforme Kupfer (2013, p. 9), “A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa.” A dissertação é um trabalho teórico-prático que, longe de constituir-se uma militância, “advém dos alicerces da descoberta freudiana a respeito do que concerne, de fato, o ato de tomar a palavra, isto é, entrar na experiência de constituir-se como falante em uma língua” (BURGARELLI, 2020, p. 252).

Acredito que muitas outras possibilidades de pesquisa poderão advir como desdobramentos desta investigação, repensando “o que é desmentido, negado, e culturalmente instituído quanto à dimensão languageira, discursiva, a qual os Surdos podem habitar e na qual podem tomar a palavra, isto é, dimensão em que eles podem ouvir e falar” (BURGARELLI, 2020, p. 252). Portanto, essa temática convoca pesquisas tanto na área da linguística, no campo da clínica psicanalítica, quanto também na área das experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, Maria Fernanda da Silva. *A ordem de palavras na língua gestual portuguesa: breve estudo comparativo com o português e outras línguas gestuais*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2015.

BIGOGNO, Paula Guedes. *Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os surdos?* Jornada de Ciências Sociais, UFJF, 2010/11. Disponível em: [http://www.ufjf.br/graduacaocienciasocias/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda- Paula-Guedes-Bigogno.pdf](http://www.ufjf.br/graduacaocienciasocias/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf). Acesso em: 18 fev. 2019.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. *Psicanálise, Linguística, Linguística*. São Paulo: Escuta, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação*. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. 2020a.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado no Diário Oficial da União em 01/10/2020. 2020b.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Linguística, psicanálise, educação e os falantes de uma língua de sinais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 246-258, out./dez. 2020.

CHOI, Daniel *et al.* *Libras: Conhecimento além dos sinais*. (Org.) Maria Cristina da Cunha Pereira. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/2658>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

DOLTO, Françoise. «Conférence de Mme Françoise Dolto, le 13 juin 1981 à l'INJS de Paris», dans *Le pouvoir des signes*, catalogue de l'exposition organisée pour la commémoration du bicentenaire de l'INJS de Paris. (DOLTO, Françoise. «Conferência da Senhora Françoise Dolto, 13 de junho de 1981 na INJS de Paris», em *O poder dos sinais*, catálogo da exposição organizada para a comemoração do bicentenário da INJS de Paris.)

FREUD, Sigmund. (1891). *Sobre a Conceção das afasias: um estudo crítico*. Tradução Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013. (Obras Completas de Sigmund Freud; 1).

FREUD, Sigmund. (1895[1950]). *Projeto para uma psicologia científica*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 1.

FREUD, Sigmund. (1896). *Carta 52*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 01.

FREUD, Sigmund. (1900). *A interpretação dos sonhos*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 4-5.

FREUD, Sigmund. (1904[1901]) *Fragmentos da análise de um caso de histeria*. Em J. Salomão (Org.) *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

FREUD, Sigmund. (1915) *O Inconsciente*. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2007, p. 13-74, v. 2.

FREUD, Sigmund. (1919) *Das Unheimliche (O estranho)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 235-269.

FREUD, Sigmund. (1925) *Nota sobre o "Bloco Mágico"*. Obras Completas, vol. 16 (1923-1925) Companhia Das Letras, p. 241-248.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOIÂNIA. *Lei nº 9.681*, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. Publicada no DOM Eletrônico nº 6193, de 26.10.2015, p. 2-5 de 49.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

JERUSALINSKY, Alfredo. O código da língua e a função simbólica. In: VORCARO, Ângela (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004, p. 54-72.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução, Vera Ribeiro. Maria Luiza X. de A. Borges: consultoria. Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

KUPFER, Maria Cristina M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. (1953). *O Seminário, Livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. (1955-1956 [1981]) *O Seminário, Livro 3. As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

LACAN, Jacques. (1956/1998). *A coisa freudiana ou Sentido do retorno a Freud em psicanálise*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. (1957) *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998 (1957/1998, p. 496-533)

LACAN, Jacques. (1959-1960). *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Trad. Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LACAN, Jacques. (1959-1960). *O seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Trad. Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LACAN, Jacques. (1960). *Subversão do sujeito e dialética do desejo*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. (1964) *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise*. Trad. de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/ 2008.

LACAN, Jacques. (1970a). *Radiofonia*. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LACAN, Jacques. (1970) *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969-1970/ 1992.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. Direção de Daniel Lagache. Tradução Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 1. reimp. São Paulo: Summus, 2015.
- MEYNARD, Andre. *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*. Toulouse: Érès, 2016.
- MILNER, J-C. *O amor da língua*. Tradução de Paulo César de Souza Jr. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- MORAES, Maria Rita Salzano. *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. 1999. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1999.
- NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. *Audição na Infância*. Antônio Francisco Dieb Paulo (Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005
- PERLIIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013 (p. 51- 73).
- PONTES, Suely Aires. Da quase equivalência à necessidade de distinção: significante e letra na obra de Lacan. *Revista do Gel. Grupo de estudos linguísticos do Estado de São Paulo*, v. 2, 2005, p. 217-230.
- PPP – *Projeto Político-Pedagógico*. CAS, Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez. Goiânia. 2018.
- RAFAELI, Yone Maria. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, Ângela (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004, p. 285-294.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SEDUC/GO. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022*. Goiânia-GO, 2020.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013 (p. 7-32).
- SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. *O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta*. Prefácio de Silvia Eugenia Molina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. 1. reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.
- STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, Florianópolis, 2009.

Disponível em:
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

THOMAS-QUILICHINI, Josiane. O conceito de representação. In: *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*, v. 2. Salvador, Ba: Ágalma, 1998, p. 63-82.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Passo a passo; 93).

VOLTOLINI, Rinaldo. A palavra e o som: um caso clínico de uma criança surda e muda. *Estilos clin.* 1997, vol. 2, n. 3, p. 95-102. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000300013 Acesso em: fev. 2021.

VORCARO, Angela Maria Resende. *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999, p. 129-151.

APÉNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CONFORME ORIENTAÇÕES DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEF/UFG)



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte- SEDUCE por meio da Superintendência de Inclusão/SUPI está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado O Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos na Perspectiva Psicanalítica, coordenado pela pesquisadora Ligia de Souza Araújo Santana, na **Universidade Federal de Goiás**.

A SEDUCE assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Novembro de 2018 até Junho de 2019.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 03 de outubro de 2018.


 Assinatura/Carimbo do responsável pela Instituição pesquisada
 Marcia Rocha de S. Antunes
 Superintendente de Inclusão
 Decreto de 14/11/2017
 Diário Of. nº 22.687

Quinta Avenida Qd. 71, Lt. 10 - Vila Nova - CEP: 74.643-030 - Goiânia GO
 Telefones: (62) 3201-3215

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE CONFORME ORIENTAÇÕES DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEP/UFG)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE". Meu nome é Lígia de Souza Araújo Santana, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Ensino na educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail (ligsas@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62)98501-0328 / (62)99918-3798 Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

A pesquisa intitulada " O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE", que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional. Delimita-se a investigar a aquisição da escrita por parte dos estudantes surdos ao interrogar como se dá o processo pelo qual o surdo passa de não escrevente para escrevente da Língua Portuguesa. Tem como suporte teórico os fundamentos psicanalíticos de Freud, Lacan e seus comentadores, bem como os estudos linguísticos de Quadros (2005), Lodi (2014, 2015) e Salles *et all* (2004), no que diz respeito a educação de surdos e no trabalho de Silva (2016) no que se refere à aquisição da escrita.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa terá como metodologia a pesquisa-ação. A coleta de dados acontecerá após aprovação pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), por meio de observações e investigação participativa nas aulas do "Curso Livre de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos", ofertado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS, da cidade de Goiânia,

Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB).
Centro de Pesquisa e Ensino Aplicada a Educação (CEPAE). Universidade Federal de Goiás (UFG). Avenida Esperança, S/N - Campus Samambaia - Caixa Postal 131- CEP: 74.690-900- Goiania- GO Telefone: (62)3521-1104/ (62) 3521-1083- E-mail: ppgeeb.cepac.ufg@gmail.com



coordenado pela Gerência da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte-SEDUCE, para a comunidade surda em geral, com o intuito de respeitar os direitos linguísticos desses sujeitos, especificamente a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua L2 e contribuir com o pleno exercício de cidadania.

Tem por objetivo final a organização de oficinas de leitura e escrita aos estudantes surdos cursistas, que posteriormente será organizada em um caderno pedagógico. (produto educacional exigido pelo mestrado na modalidade profissional) que colaborem com a prática do professor na educação básica de pessoas surdas.

Todo material coletado e os resultados obtidos serão destinados especificamente ao propósito da investigação em questão. O voluntário terá livre escolha quanto a participação ou mesmo desistência desta, em qualquer momento. Não haverá remuneração ao participante, e sua aceitação é isenta de todo e qualquer gasto financeiro.

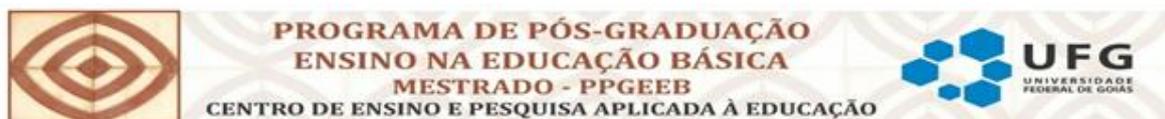
Atenciosamente,

Professora Lígia de Souza Araújo Santana

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) participante

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO CAS/GOIÂNIA



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

Questionário aplicado aos docentes do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS – Goiânia.

1= Fale um pouco sobre você: Qual é a sua formação? Qual é o seu vínculo com esta instituição? Há quanto tempo você atua na área do ensino para surdos? Qual a sua função na instituição?

2= Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?

3= Qual é a diferença entre o ensino de Português para surdos e o ensino de Português para ouvintes?

4= O que significa dizer que a Língua Portuguesa para estudantes surdos é L2?

5= Quais são as expectativas de aprendizagem no que se refere à Língua Portuguesa na modalidade escrita?

6= Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?

7= Qual é a sua concepção sobre:

- a) Língua?
- b) Língua Materna?
- c) Língua Estrangeira?
- d) Linguagem?

8= Como você avalia o papel da escola na vida deste sujeito surdo que estudou no CAS?

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

ANEXO B – DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos

cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

.....

ANEXO C – DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I**DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento,

supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;

II - aprendizado ao longo da vida;

III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;

V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;

IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;

V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;

VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e

VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.

CAPÍTULO III

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

CAPÍTULO IV

DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

CAPÍTULO V

DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CAPÍTULO VI

DOS ATORES

Art. 8º Atuarão, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I - equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II - guias-intérpretes;

III - professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV - professores da educação especial;

V - profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012; e

VI - tradutores-intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II - definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV - definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI - definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO VIII

DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO

Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - Censo Escolar;

II - Exame Nacional do Ensino Médio;

III - indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;

IV - planos de desenvolvimento individual e escolar;

V - Prova Brasil; e

VI - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do caput do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

CAPÍTULO IX

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.

Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular, de que trata o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Dameres Regina Alves

ANEXO D – LEI Nº 9681, DE 23 DE OUTUBRO DE 2015

Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia.

A CÂMARA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, Estado de Goiás, aprova e eu, PREFEITO MUNICIPAL, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei estabelece as diretrizes e os parâmetros que devem ser observados, no âmbito do município de Goiânia, para implantação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português Escrito.

Parágrafo único. Para a educação bilíngue proposta, são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira Língua, e a Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Art. 2º O desenvolvimento das políticas educacionais de que trata o Art. 1º deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e Língua Portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis e modalidades da educação básica, e é assegurado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantir a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Município de Goiânia;

II - oferecer comunicação em Libras e ensino de Libras, como primeira língua, e comunicação em Português Escrito e ensino de Português Escrito, como segunda língua;

III - oferecer o ensino que atenda, prioritariamente, aos alunos surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos;

IV - estabelecer, como línguas de comunicação e instrução para o ensino das disciplinas curriculares e demais atividades pedagógicas garantidas nesta Lei, a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua;

V - preservar os mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito, permitidas a adequação, a

complementação e a suplementação, conforme necessário, garantindo-se os componentes curriculares Libras e Cultura Surda em todos os níveis e modalidades da educação básica;

VI - incluir, no quadro de profissionais administrativos e pedagógicos, prioritariamente professores surdos ou instrutores de Libras, professores bilíngues em Libras e Português que atuem em cada área específica do conhecimento, tradutores e intérpretes de Libras e Português, guias-intérpretes, quando for o caso, e profissionais bilíngues em Libras e português que atuem com a tecnologia de informação e de comunicação;

VII - definir o perfil dos profissionais que atenderão às especificidades do ensino, em geral, do ensino de Libras e do Português Escrito, conforme Decreto 5.626/2005, bem como o quantitativo desses profissionais;

VIII - garantir em seu Projeto Político Pedagógico, atividades de formação continuada em Libras, estudos surdos, culturais e práticas voltadas para a pedagogia visual, envolvendo a equipe docente, a equipe gestora, a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade escolar;

IX - oferecer projetos que atendam às especificidades e às necessidades educacionais dos alunos, dos seus familiares, do corpo docente da instituição e dos demais profissionais do quadro administrativo da escola, visando a formação Integral dos alunos;

X - preparar o aluno para o exercício da cidadania, de forma consciente, crítica e linguisticamente competente.

Art. 3º As diretrizes para a implantação das políticas públicas educacionais a serem implementadas devem priorizar os seguintes parâmetros, entre outros que se fizerem necessários:

I - implantação de projeto-piloto;

II - elaboração dos princípios pedagógicos e das normas de funcionamento;

III - elaboração do Projeto Político Pedagógico;

IV - definição do quantitativo e do perfil dos profissionais surdos e dos profissionais bilíngues que atuar em cada área específica da instituição;

V - definição de critérios necessários para a seleção dos profissionais bilíngues, com comprovada fluência em Libras;

VI - estímulo à organização e à ampliação de programas específicos para elaboração de material didático e paradidático em Libras e também em língua Portuguesa Escrita com recursos de multimídia, bem como, estímulo à utilização de mídias e novas tecnologias como meios de inclusão educacional dos surdos nas atividades escolares;

VII - realização da comunicação e das atividades pedagógicas da escola em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua;

VIII - disponibilização de horário ao aluno surdo, em turno contrário ao do ensino, para atividades facultativas, extraescolares, em parceria com a área da saúde ou demais áreas Inter setoriais;

IX - produção de material didático e paradidático pelo próprio corpo docente, com o apoio de especialistas engajados nas universidades, com estudos que contemplem educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais, os estudos surdos identitários e culturais, o ensino do português escrito como segunda língua, entre outros;

X - aplicação de metodologia de ensino de libras como primeira língua e de língua portuguesa escrita como segunda língua, da pedagogia visual e de recursos visuais, com vistas a melhoria do acesso à informação;

XI - articulação com as demais políticas públicas que visam às especificidades e as necessidades sociais dos alunos surdos, visando a elaboração de propostas Inter setoriais;

XII - garantia de condições que assegurem a continuidade de estudos dos surdos nas demais etapas e modalidades de ensino, incluindo cursos pré-vestibulares, nas atividades acadêmicas oferecidas no contra turno;

XIII - garantia para a educação bilíngue, observadas a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica.

§ 1º a garantia dos parâmetros necessários à implantação das políticas públicas educacionais estabelecidas nessa Lei deve incluir a oferta educacional dos seguintes níveis e modalidades de ensino:

I - educação infantil da forma que segue:

a) estimulação precoce às crianças surdas, a partir da detecção da surdez;

b) educação bilíngue às crianças surdas, do nascimento aos cinco anos, em instituições de educação infantil, propiciando a sua imersão na Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a aquisição da linguagem, em período propício, e o conhecimento de mundo, considerando a atuação de profissionais surdos, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças.

II - ensino fundamental: educação bilíngue aos alunos matriculados, nos termos dessa Lei;

III - ensino médio: educação bilíngue aos alunos matriculados, nos termos dessa Lei.

IV - Educação de Jovens e Adultos - EJA: atendimento no primeiro, no segundo e no terceiro segmentos, diurno e noturno, da educação de jovens e adultos, conforme a idade, a necessidade e o interesse dos alunos e dos seus familiares;

V - educação profissional, da forma seguinte:

a) acesso à educação profissional, com as mesmas garantias e recursos utilizados na educação regular;

b) informação aos alunos sobre educação profissional, propostas salariais, acesso a cursos profissionalizantes e concursos.

§ 2º Para a implantação e a implementação do projeto-piloto de que trata o caput, I, deve ser assegurada

a participação de entidades representativas dos surdos e de pesquisadores de instituições públicas e privadas que atuem em favor da inclusão social e educacional dos surdos, de forma a garantir:

I - a participação de entidades e instituições que tenham conhecimento e experiência reconhecida para o desenvolvimento de suas ações conjuntas;

II - o respaldo de pesquisas desenvolvidas, no Brasil e fora dele, por pesquisadores das áreas de educação, letras e linguística especializados na educação de surdos, na estrutura de libras e no ensino de libras e da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Art. 4º Deve ser estimulada a participação dos estudantes surdos em eventos culturais e esportivos, com o intuito de promover o protagonismo surdo e a divulgação das atividades por eles desenvolvidas, com vistas à inclusão social, ao intercâmbio dos alunos surdos com outros participantes de eventos culturais e esportivos, a ampliação de oportunidades, à aquisição de hábitos e à identificação de talentos representativos nas áreas culturais e esportivas.

Art. 5º O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO DE GOIÂNIA, aos 23 dias do mês de outubro de 2015.

PAULO GARCIA

Prefeito de Goiânia

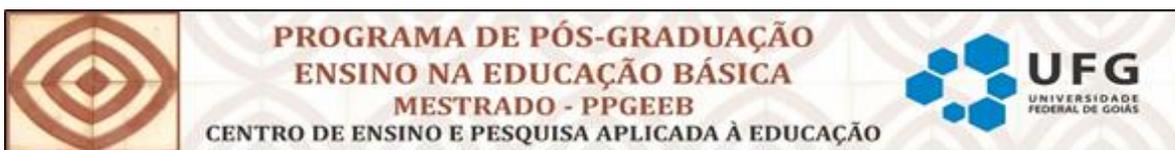
Neyde Aparecida da Silva

Osmar de Lima Magalhães

Publicado no DOM Eletrônico nº 6193, de 26.10.2015 - Pags. 2 a 5 de 49

Data de Inserção no Sistema Leis Municipais: 25/07/2016

PRODUTO EDUCACIONAL



LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR:

***Reflexões sobre a prática educativa com os falantes da língua brasileira de
sinais***



GOIÂNIA

2021

LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR:

***Reflexões sobre a prática educativa com os falantes da língua brasileira de
sinais***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Dr(a). Silvana Matias Freire

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SANTANA, Lígia de Souza Araújo
DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: [manuscrito] : Reflexões sobre a prática educativa com os falantes da língua brasileira de sinais. / Lígia de Souza Araújo SANTANA, Silvana Matias FREIRE. - 2021.
LII, 52 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Silvana Matias FREIRE.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Representação . 2. Significante . 3. Surdez . 4. Sujeito . 5. Outro.
I. FREIRE, Silvana Matias. II. FREIRE, Silvana Matias, orient. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de março do ano 2021, às 14:30 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada **REFLEXÕES ACERCA DO ENCADEAMENTO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CAS/GOIÂNIA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**, e do Produto Educacional intitulado: **DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**, pelo(a) discente **LIGIA DE SOUZA ARAUJO SANTANA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Silvana Matias Freire (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli (FE/UFG) –membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Matias Freire, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristóvão Giovani Burgarelli, Professor do Magistério Superior**, em 08/04/2021, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1973505** e o código CRC **B007E22E**.

Referência: Processo nº 23070.010655/2021-09

SEI nº 1973505

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Texto de apoio à formação de professores.

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Este material tem por finalidade principal contribuir com a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica no que se refere à prática educativa com os estudantes com surdez.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores que atuam na Educação Básica

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

() **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

() **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

(**X**) **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
- Aprendizagem
- Econômico
- Saúde
- Social
- Ambiental
- Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que foi produzido.

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

() **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

() **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

(**X**) **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

O Produto Educacional possui:

- Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

- Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- Cooperação com outra instituição
- Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Domínio Público

Patente

Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação, etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

SANTANA, Lígia de Souza Araújo e FREIRE, Silvana Matias. **Os falantes da língua brasileira de sinais na representação dos docentes.** In 16º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão – CONPEEX. Apresentação de pôster. UFG. 2019.

SANTANA, Lígia de Souza Araújo e FREIRE, Silvana Matias. **O estudante surdo no discurso docente: uma representação (im)possível.** In III Seminário Goiano de Educação Bilíngue. Apresentação de pôster. IFG. 2019.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

SANTANA, Lígia de Souza Araújo e FREIRE, Silvana Matias. **O sujeito Surdo na representação dos docentes.** In VI Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Anais. Goiânia: UFG, 2019. p.190-195

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586727>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**.

Link para acesso:

CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A principal característica deste e-book é contribuir com a formação dos professores que atuam junto aos estudantes com surdez, propondo reflexões acerca das concepções de língua e linguagem na perspectiva da psicanálise e das implicações destas concepções na prática educativa

*A psicanálise pode transmitir
ao educador (e não à pedagogia)
uma ética, um modo de ver e de
entender sua prática educativa.*

(KUPFER, 2013, p. 9)

SANTANA, Lígia de Souza Araújo. **De professor para professor: reflexões sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais.** 2021. 48f. Produto Educacional relativo à Dissertação *Reflexões acerca do encadeamento linguístico-discursivo dos professores que atuam no CAS/Goiânia: Uma experiência educativa com os falantes da língua brasileira de sinais* (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional em forma de e-book apresenta o percurso teórico-metodológico e os resultados de uma investigação sobre o discurso dos professores que atuam no CAS/Goiânia no que se refere às suas experiências educativas com os falantes da Língua Brasileira de Sinais. Por se tratar de discursos que incidem nos fazeres da instituição pesquisada e que reverberam na família, na sociedade e na formação dos professores, o objetivo principal deste Produto Educacional é contribuir com a formação dos professores que atuam na Educação Básica, em especial, daqueles que lidam com estudantes com surdez em suas aulas. A pesquisa foi desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2018 a 2021, cujo produto final é a dissertação *Reflexões acerca do encadeamento linguístico-discursivo dos professores que atuam no CAS/Goiânia: uma experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário aplicado aos professores que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez - CAS/Goiânia e a análise dos dados está fundamentada na teoria psicanalítica, abordando os conceitos de representação/significante, sujeito e Outro elaborados por Freud/ Lacan e discutidos por seus comentadores.

Palavras-Chave: Representação/Significante. Surdez. Sujeito. Outro.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	120
1 CONHECENDO A PESQUISA.....	121
2 COMPARTILHANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	125
3 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	128
3.1 O Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.....	128
3.2 Cultura surda, Identidade surda e Identidade bilíngue	130
3.3 A relação familiar: Criança surda e pais ouvintes	132
3.4 Potencialidade e defasagem educacional.....	134
3.5 As concepções de língua, linguagem e língua materna	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	150

APRESENTAÇÃO

Este material compartilha o percurso teórico-metodológico que se apresenta como resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/ CEPAE-UFG), tendo como instituição coparticipante o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez - CAS/Goiânia, intitulada *Reflexões acerca do encadeamento linguístico-discursivo dos professores que atuam no CAS/Goiânia: uma experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*.

O título do e-book, *De professor para professor: reflexões sobre a prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*, exprime o objetivo do texto, que é dialogar com os professores que atuam na Educação Básica sobre a inclusão dos estudantes com surdez na sala de aula, abordando os limites e avanços de um movimento rumo a uma prática educativa psicanaliticamente orientada.

O texto está dividido em três seções. Na primeira parte, apresentamos o lócus da pesquisa, bem como a justificativa de escolha desse espaço como instituição coparticipante e a metodologia adotada para a organização dos dados.

Na segunda seção, intitulada *O percurso teórico-metodológico*, relataremos os vários rumos tomados pela pesquisa durante sua realização, na qual partimos das interrogações de como uma pessoa surda passa da condição de não escrevente para escrevente em língua portuguesa. Para tal, elaboramos e aplicamos um questionário com esse objetivo e, posteriormente, na medida em que analisamos as respostas ao questionário, surgiram elementos que nos fizeram reformular a pergunta da pesquisa, que passou então a ser: Quais marcas significantes emergem no discurso dos docentes que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez -CAS/Goiânia ao falarem sobre os seus alunos?

E, para finalizar, na última seção, apresentaremos os resultados da pesquisa visando contribuir com a formação dos professores que atuam na Educação Básica, especialmente na formação daqueles que atuam junto aos estudantes com surdez. Nossa reflexão gira em torno das implicações de uma prática educativa que envolve os estudantes com surdez, quando conduzidas de forma psicanaliticamente orientada. Por isso, nas Considerações Finais, apresentamos uma proposta rumo a essa prática.

Ressaltamos que este material está cadastrado como um Produto Educacional no portal eduCAPES. Conforme a Resolução UFG/PPGEEB/CEPAE nº 001/2019, um Produto Educacional é:

[...] um objeto de aprendizagem que possua alguma materialidade, desenvolvido com base no trabalho de pesquisa descrito na Dissertação, tendo sido vivenciado, experienciado ou testado em situação real de ensino (em espaços formais, não formais ou informal), produzido com a intenção de disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, de futuros professores, professores do Ensino Superior, Formadores de professores e comunidade escolar (UFG/PPGEEB/CEPAE, 2019, p. 2).

Contudo, a própria pesquisa não nos permitiu testá-lo em situação real de ensino durante a investigação. A pesquisa passou por vários desvios à medida que aprofundamos nas questões teóricas. Consequentemente, o Produto Educacional se apresenta como sendo um material em potencial que se enquadra na categoria:

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos) (UFG/PPGEEB/CEPAE, 2019, p. 2).

Assim, este Produto Educacional poderá ser transferido para uma instituição de ensino superior, passando a compor os recursos didáticos/pedagógicos da instituição. Ao ser disponibilizado para a comunidade acadêmica, especialmente para os estudantes dos cursos de licenciaturas e componentes de grupos de estudos, seus resultados, consequências ou benefícios poderão ser observados e avaliados por meio de relatórios e registros após sua aplicação. Dessa maneira, este material poderá alcançar, na prática, o propósito de contribuir com a formação de professores.

1 CONHECENDO A PESQUISA

Esta primeira parte tem por objetivo situar o leitor acerca de alguns elementos específicos da pesquisa. De modo que, mesmo sem a leitura da dissertação, o leitor possa identificar o lócus da investigação, a importância desse espaço como instituição coparticipante em uma pesquisa que aborda a escolarização de estudantes com surdez e também conhecer a metodologia adotada para a análise dos dados.

A investigação, intitulada *Reflexões acerca do encadeamento linguístico-discursivo dos professores que atuam no CAS/Goiânia: uma experiência educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais*, foi desenvolvida pela pesquisadora Lígia de Souza Araújo Santana no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), com a orientação da professora Dr.^a Silvana Matias Freire. O lócus de pesquisa foi o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/ Goiânia. A escolha desse ambiente educativo como campo de pesquisa se justifica pelo fato de a instituição ser uma referência na área da educação de surdos no estado de Goiás.

O CAS/Goiânia está em funcionamento legal desde 2005, capacitando os profissionais da educação para atuarem junto a estudantes com surdez e, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico-PPP, essa instituição tem por objetivo:

Promover e valorizar a interlocução entre surdo-surdo, surdo-ouvinte e ouvinte-ouvinte considerando-se a formação do cidadão bilíngue e o ensino da libras como primeira língua para surdos e como segunda língua para ouvintes, do Português Escrito como segunda língua para surdos, enquanto línguas compartilhadas em igualdade de condições e de valorização sociocultural (PPP, 2018, p. 20).

Esse centro de ensino promove a educação bilíngue a estudantes surdos, com deficiência auditiva ou com surdocegueira por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE e do Curso de Português como segunda língua. Além dessas frentes de trabalho, o CAS é responsável pela produção de materiais didáticos acessíveis para surdos no Estado de Goiás, além de ser uma escola especializada na formação continuada de professores, intérpretes de Libras e professores de AEE.

Portanto, a singularidade do lócus de pesquisa se deve ao fato de que a forma como os professores do CAS/Goiânia percebem o educando surdo reverbera na sociedade e na família desses educandos, pois a atuação dessa instituição ultrapassa as fronteiras municipais. Uma vez que a instituição é responsável pela formação de muitos dos profissionais da

educação que atuam com estudantes surdos em todo o Estado de Goiás, além de atender aos familiares dos estudantes e de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado aos surdos da capital e de cidades interioranas.

De acordo com o PPP desse Centro de Ensino, o quantitativo de docentes lotados na instituição é de trinta e quatro (34) profissionais, dos quais onze (11) atuam diretamente com discentes surdos, sendo quatro (04) professores surdos e sete (07) ouvintes.

Os onze (11) docentes que trabalham diretamente com estudantes surdos no CAS/Goiânia atuam em três (03) frentes de serviços diferentes. São elas: Atendimento Educacional Especializado – AEE, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e ensino de Libras como primeira língua. Oito (08) desses docentes atuam no Atendimento Educacional Especializado, sendo três (03) docentes surdos e cinco (05) ouvintes. Dois (02) professores, ambos ouvintes, atuam no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua-LP como L2 e um (01) docente, surdo, atua no ensino de Libras como primeira língua- L1.

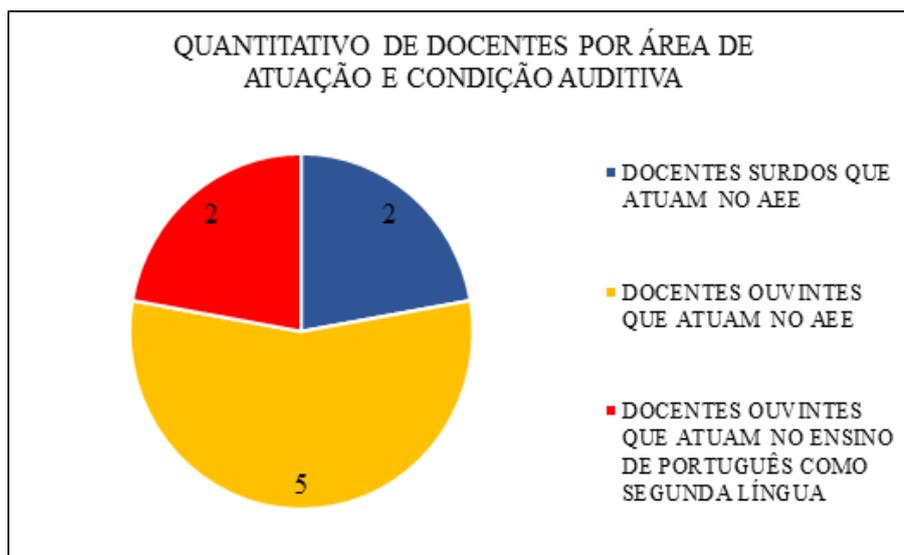
Esse grupo composto por onze professores foi convidado a participar da pesquisa. Nove (09) docentes aceitaram o convite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²⁹ e responderam ao questionário aplicado.

Para a análise dos dados, os participantes foram identificados de acordo com sua área de atuação no ensino para pessoas com surdez e sua condição auditiva. Acreditamos que essa identificação nos possibilitaria marcar diferenças, caso elas comparecessem, tanto entre as representações dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e no ensino da Língua Portuguesa como L2, quanto entre as representações dos professores surdos em relação aos professores ouvintes. No entanto, não identificamos nenhuma diferença no discurso dos profissionais que pudesse ser atribuída como sendo uma consequência de sua condição auditiva ou de sua função na instituição.

Apresentamos o quadro a seguir para melhor compreensão do leitor para o que se refere à quantidade de participantes, à condição auditiva e à área de atuação de cada um deles:

²⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE é um documento contendo as principais informações sobre a pesquisa acerca da qual o participante declara ter ciência e assina confirmando a sua participação.

Figura 1 - Quantitativo de docentes por área de atuação e condição auditiva



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, asseguramos a não identificação dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, em consonância com a organização detalhada acima, os participantes foram identificados conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Os participantes da pesquisa

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
	IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO
01	AEE Surdo 01	Professor de Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
02	AEE Surdo 02	Professor de Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
03	AEE Ouvinte 01	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
04	AEE Ouvinte 02	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez

Continua

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
	IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO
05	AEE Ouvinte 03	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
06	AEE Ouvinte 04	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
07	AEE Ouvinte 05	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez
08	LP como L2 01	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Curso Livre de Português para surdos
09	LP como L2 02	Professor de Língua Portuguesa como L2 no Curso Livre de Português para surdos

Fonte: elaborado pela autora.

2 COMPARTILHANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa tomou vários rumos durante a sua realização. Por isso, nessa seção, compartilharemos uma síntese do percurso realizado. Fundamentados em conceitos teóricos provenientes da psicanálise, sobretudo aqueles elaborados por Freud, Lacan e discutidos por seus comentadores, partimos das interrogações a propósito de como uma pessoa surda passa da condição de não escrevente para escrevente em língua portuguesa. Elaboramos um questionário com esse objetivo, composto pelas oito (08) questões a seguir:

Quadro 2 - Questionário aplicado aos docentes do CAS/Goiânia

1 = Fale um pouco sobre você: Qual é a sua formação? Qual é o seu vínculo com esta instituição? Há quanto tempo você atua na área do ensino para surdos? Qual a sua função na instituição?

2 = Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?

3 = Qual é a diferença entre o ensino de Português para surdos e o ensino de Português para ouvintes?

4 = O que significa dizer que a Língua Portuguesa para estudantes surdos é L2?

5 = Quais são as expectativas de aprendizagem no que se refere à Língua Portuguesa na modalidade escrita?

6 = Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?

7 = Qual é a sua concepção sobre:

- a) Língua? b) Língua Materna? c) Língua Estrangeira? d) Linguagem?

8 = Como você avalia o papel da escola na vida deste sujeito surdo que estudou no CAS?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a elaboração do questionário, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UFG, que realiza a revisão ética e científica, cuja finalidade é resguardar a segurança dos sujeitos de pesquisa, como exigido nos Programas de Pós-Graduação/UFG.

Somente após a aprovação da pesquisa pelo CEP/UFG, iniciamos a coleta de dados conforme o planejado, passamos a observar as aulas de português para surdos para, posteriormente, aplicarmos o questionário exposto no Quadro 1 aos dois professores da turma³⁰.

Contudo, durante o curso das disciplinas ofertadas pelo PPGEED/CEPAE/UFG, algumas atividades foram solicitadas aos mestrandos. Uma das atividades propostas consistia em observar um ambiente educacional com o objetivo de refletir acerca das relações de poder, ensino e cidadania. Pelo fato de ter iniciado a coleta dos dados da pesquisa no CAS/Goiânia, optei por realizar a atividade proposta pela disciplina na mesma instituição.

Voltei minha atenção de maneira a observar a Unidade Educacional de forma mais abrangente. Passei a observar o funcionamento escolar, as relações entre o grupo gestor, docentes e alunos. Elaborei algumas reflexões acerca das concepções de surdez apresentadas pela instituição. A partir da observação realizada, pude levantar a hipótese de que as concepções dos profissionais sobre o estudante surdo, sobre a Língua Brasileira de Sinais e as políticas educacionais defendidas pela instituição, formariam as representações dos professores sobre seus alunos. Consequentemente, outra interrogativa se desenhou nesta pesquisa: Quais representações os docentes que atuam em um Centro de Ensino Especializado no atendimento a estudantes com surdez têm acerca de seus alunos surdos?

Não se tratava de pensar na possibilidade da existência de representações certas ou erradas sobre o estudante com surdez, mas de refletir acerca da reverberação das representações dos docentes em suas escolhas metodológicas e também na formação continuada de outros professores. A partir das observações realizadas no início da coleta de dados, percebemos que as representações dos profissionais modulados no Centro Especializado em relação aos estudantes surdos reverberam também nas escolhas metodológicas de muitos professores que atuam na Educação Básica em diversas escolas comuns³¹. Uma vez que os profissionais atuantes nessas escolas, professores regentes

³⁰ Nesse curso, há bidocência. Dois professores ouvintes e bilíngues trabalham juntos.

³¹ Os termos “Escola comum”, “Escola regular” ou “Escola Convencional” são utilizados nos documentos legais para se referir às escolas que atendem a todos os alunos, inclusive aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, que, segundo a LDB/96, são os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e/ou com Altas Habilidades ou Superdotação. “O adjetivo ‘regular’, conforme consta na LDB, é sinônimo de ‘comum’ ou ‘convencional’, em contraste com ‘especial’ ou ‘especializada’ [...] O uso do termo ‘regular’ pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas” (BRASIL, 2020a, p. 19). Portanto, nesta dissertação, adotamos os termos “Escola comum” para nos referirmos à escola que atende a todos os estudantes e “Escola Especializada” para nos referirmos à escola que atende a um público específico.

bilíngues, intérpretes de Libras e professores do AEE são geralmente formados pelo CAS/Goiânia.

Concomitantemente à atividade de observação proposta pela disciplina cursada no PPGEEB/CEPAE/UFG, aplicamos o questionário aos participantes da pesquisa. Embora esse questionário tenha sido elaborado bem no início da construção da investigação e tivesse o objetivo de analisar como ocorria a ascensão do estudante com surdez à linguagem escrita, as respostas dos participantes traziam elementos que nos permitiram identificar as representações dos professores sobre seus alunos.

Após a coleta e análise dos dados, chegamos ao exame de qualificação. Esse importante momento do percurso foi determinante e novamente mudou os rumos da investigação. As leituras sugeridas pela banca de qualificação nos permitiram compreender que a concepção freudiana de representação não se restringe à função de reproduzir um objeto externo. Além disso, a banca nos apontou que Lacan renunciou ao conceito de representação e, no seu lugar, formulou o conceito de significante, atribuindo-lhe a função da representação (THOMAS-QUILICHINI, 1998, p. 63).

Esse avanço teórico nos convocou a repensar a questão inicial da pesquisa e, na medida em que analisamos as respostas dos participantes ao questionário, verificamos que surgiram elementos que nos possibilitaram reformular a pergunta da pesquisa, que passou a ser identificar quais marcas significantes emergem no discurso dos docentes que atuam no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez - CAS/Goiânia ao falarem sobre os seus alunos.

Comprendemos que o movimento de avançar na teoria trouxe consequências no percurso metodológico. Ao analisarmos os significantes recorrentes no discurso dos participantes, muitos pontos foram observados e discutidos, de modo a constituir a dissertação. Entretanto, este e-book apresenta os principais pontos abordados na investigação.

Os trabalhos dos psicanalistas Sônia Borges (2010), Cristóvão Giovani Burgarelli (2020), Françoise Dolto (1981), Maria Cristina Kupfer (2013), André Meynard (2016), Yone Maria Rafaeli (2004), Maria Cristina Solé (2005), Rinaldo Voltolini (1997) e Angela Vorcaro (1999), somados aos trabalhos dos estudiosos da área da educação de surdos, Daniel Choi *et al.* (2011), Audrei Gesser (2009), Karin Strobel (2009), contribuíram para a análise dos dados.

3 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos as principais marcas significantes engendradas no discurso dos professores. Compreendemos que a linguagem tem o poder de criar algo quando o nomeia, por isso, analisamos a fala dos professores atentando para a caracterização e/ou nomeação que eles atribuem aos seus alunos. Como exposto por Borges (2010): “É pela nomeação, então, que o objeto pode apresentar uma certa consistência, uma certa aparência. A nomeação, o poder do homem de nomear objetos, estrutura a sua própria percepção” (p. 69). As respostas dos participantes no questionário aplicado trouxeram elementos que nos permitiram identificar essas nomeações que constituem o estudante Surdo no encadeamento linguístico-discursivo dos professores³².

3.1 O Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais

Em resposta à segunda questão do questionário (Qual é o seu olhar sobre o sujeito surdo que iniciará os estudos no CAS?), o participante AEE Ouvinte 05 afirma que: “*O sujeito surdo traz uma história de vida em uma trajetória escolar essencial para o nosso conhecimento [...]*”, inferimos que muitos dos significantes que emergem no discurso dos professores do CAS/Goiânia vêm da posição assumida por eles frente às diferentes concepções de fala e surdez que marcaram a educação dos surdos ao longo da história, bem como da postura adotada por eles quanto aos métodos de ensino, amplamente discutidos pelos profissionais e estudiosos da área, pois evidenciam uma violenta trajetória educacional vivenciada pelas pessoas com surdez.

A concepção de fala dominante desde o Congresso de Milão em 1880 supõe que a fala é sinônimo de oralidade e falar é atributo de quem tem voz. O ano de 1880 marcou significativamente e violentamente a história educacional das pessoas com surdez. O Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por ouvintes considerados especialistas na área de surdez, todos defensores do oralismo puro³³. Consequentemente, o método oral foi considerado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a Língua de Sinais

³² As respostas dos participantes foram transcritas na íntegra, sem alteração de conteúdo ou correção gramatical.

³³ Conforme Northern e Downs (2005), o oralismo puro é o principal método dos orais. Esse método defende que a criança surda deve ser exposta aos sons e à língua falada em todos os momentos. É também conhecido como estimulação auditiva. Faz uso do aparelho auditivo, leitura orofacial, elementos sonoros isolados, palavras, até alcançar seu objetivo principal que é a fala.

passou a ser oficialmente proibida. O argumento apresentado pelos estudiosos da época era o de que a Língua de Sinais destruiria a capacidade de fala dos surdos.

Na concepção adotada pelos defensores do oralismo, o som está em primazia em relação ao gesto. A pessoa com surdez que não tivesse sido oralizada não era considerada um ser falante. A ideia de que as mãos seriam um órgão relacionado à fala era inconcebível, persistindo, de acordo com Meynard³⁴, a tentativa de “fazer calar as mãos” (2016, p. 12).

A questão demonstra estar superada pelos participantes desta pesquisa, que se posicionaram de forma clara a favor da Língua de Sinais: “*indivíduos [...] Que têm a sua própria língua, Libras [...]*” (AEE Surdo 01), “*(..) Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais [...] Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras[...]*” (AEE Surdo 02), “*Olho ele como alguém que busca novas formas de aprender sua língua e a língua portuguesa [...]*” (LP como L2 02). Compreendemos assim que os participantes reconhecem o ser falante naquele que toma a palavra na Língua Brasileira de Sinais. Entendem que o falar está para além da fonoarticulação. Reconhecem, portanto, as mãos que falam.

As marcas significantes engendradas no discurso dos professores demonstram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua capaz de funcionar como qualquer outra língua oral. Isto é, possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana chamada positiva. O reconhecimento oficial da Libras como uma língua se deu pela comprovação científica de que ela “se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico” (GESSER, 2009, p. 27). Fundamentado na validação científica, esse reconhecimento aparece como algo recorrente no discurso dos professores participantes.

Os efeitos produzidos no ato educativo dos participantes, pelo fato de reconhecerem a Língua Brasileira de Sinais, podem ser observados em suas escolhas metodológicas. Os participantes afirmam que: “*Para o surdo o ensino de L portuguesa deve ser considerado como uma segunda língua [...]. A estratégia de ensino deve ser diferenciada para os surdos, utilizando recursos visuais e partindo da língua de sinais*” (AEE Ouvinte 05).

A postura na qual os participantes reconhecem o alcance simbólico da Língua de Sinais vai ao encontro de nosso referencial teórico. A partir da leitura do texto de Voltolini (1997), compreendemos que não há uma relação necessária e natural entre voz e linguagem.

³⁴ Todas as citações diretas de Meynard referem-se ao livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds* (2016) (Mãos para falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas) e foram traduzidas pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento da dissertação.

Nas palavras do autor: “Se na aurora da humanidade os homens tivessem privilegiado os braços para através dos gestos se comunicarem e a tradição tivesse se composto a partir deste dado, hoje, os mudos seriam aqueles que não têm braços” (p. 97). Voltolini argumenta que “é a cultura que define o uso do aparato biológico, não alguma natureza intrínseca” (p. 97). Assim sendo, ser falante certamente não significa ser aquele que articula o som da sua voz. Conforme Voltolini, “para que se possa ser chamado de ‘ser falante’”, o sujeito deve “se engatar em uma cadeia de significantes que representam o sujeito para outro significante, ou seja, trata-se da possibilidade de ocupar lugares em relação ao Outro, fazer laço social” (VOLTOLINI, 1997, p. 96).

Parece não haver dúvida entre os participantes de que a Libras é reconhecida como língua, assim como qualquer outra língua oral. Mas de que língua se trata? Língua que serve para comunicação? Essa interrogativa carece de aprofundamentos. Por isso, elaboramos algumas reflexões que envolvem a língua em cada um dos tópicos a seguir.

Mas podemos adiantar que, como postulado por Lacan (1953), o vivo, para humanizar-se, deve submeter-se à lei da linguagem, primordial à constituição do sujeito. Portanto, uma língua, enquanto funcionamento da linguagem, não pode meramente servir como instrumento de comunicação ou transmissão de informação.

3.2 Cultura surda, Identidade surda e Identidade bilíngue

Além das marcas significantes indicando o reconhecimento das mãos que falam, os participantes da pesquisa fizeram circular os significantes “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue”. Os professores AEE Surdo 01, AEE surdo 02 e AEE Ouvinte 03 afirmaram que os surdos têm cultura e identidade que lhes são próprias:

“indivíduos usuários da cultura surda, Que têm a sua própria língua, Libras com seus costumes e valores, ações, que têm suas opiniões e buscam adaptar-se ao mundo dos ouvintes de sua maneira.” (AEE Surdo 01)

“Sim! Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família e sinais de imagens (cor e animais).” (AEE Surdo 02)

“O sujeito surdo que inicia seus estudos no CAS, com o tempo inserido, passa a entender a dinâmica da instituição. Entram/Iniciam seus estudos por vezes sem nenhuma base da língua de sinais e ou da língua portuguesa modalidade escrita. São pessoas que, na sua maioria, estão desinformados sobre sua identidade surda, o aprendizado das línguas em questão, orientações sócio-econômicas, entre outros.” (AEE Ouvinte 03)

E ainda o participante LP como L2 01 lançou mão da expressão “identidade bilíngue”:

*“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua **identidade bilíngue** e ainda com muita defasagem. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos”. (LP como L2 01)*

De acordo com Choi *et al.*, o uso recorrente das expressões “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue”, no discurso dos surdos e ouvintes estudiosos da área da surdez, funciona como uma estratégia de visibilidade, reconhecimento de diferenças e luta por direitos. Uma vez que os Surdos vivenciaram muitos anos de luta política, desde a proibição da Língua de Sinais em 1880 no Congresso de Milão até o seu reconhecimento nos aportes legais brasileiro em 2002. Como podemos conferir, o termo “cultura” consta do texto do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, **manifestando sua cultura** principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005, p. 1, grifos nossos)

Para os pesquisadores da área da educação dos surdos, a cultura surda exprime valores e crenças dos surdos de gerações anteriores. No entanto, consideramos que as expressões cultura surda, identidade surda e identidade bilíngue tornaram-se clichês no discurso daqueles que se encontram engajados numa ação de incluir os surdos na sociedade. E como todo clichê, repetido à exaustão, tornou-se vazio de significação.

Reconhecemos que o professor tem um importante papel na inclusão dos estudantes surdos na sociedade. Porém, a recorrência de tais expressões nos leva a pensar que uma ação transformadora está para além do uso das locuções “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilíngue” e/ou do reconhecimento da Libras como uma língua. É preciso pensar numa prática educativa que leve em considerações as concepções de língua e linguagem na constituição da subjetividade dos estudantes.

Para pensar uma experiência educativa com Libras, Burgarelli (2020) traz algumas contribuições:

[...] algumas expressões das teorias da linguagem das quais os educadores lançam mão para embasar ou iluminar as suas práticas. Para tal, lembro-me, sobretudo, das categorias conceituais de sujeito, de objeto e de outro, que geralmente comparecem na experiência bem intrincados ao papel do texto (a materialidade linguística encadeada na qual o aluno está sendo imerso) e ao do papel do professor. O que costumo ouvir? “Um sujeito que pensa”, “um sujeito de direito”, “sujeito surdo”, “cultura surda”, “identidade surda”, “identidade bilingue”, “o surdo deve adaptar-se ao mundo dos falantes”, “o professor (e também a família e a escola) deve adaptar-se ao mundo dos surdos”, “dificuldades psíquicas do surdo”, “defasagem educacional dos surdos em relação aos ouvintes”, “o surdo é uma pessoa como qualquer outra”. E o que eu posso escutar disso tudo, considerando principalmente a minha enunciação neste texto? As concepções de língua e de linguagem ainda comparecem aí como secundárias e, portanto, não capazes de promover um movimento rumo a uma prática que, de fato, situe esse aprendiz na dimensão linguístico-discursiva, na qual ele possa ouvir e falar numa língua de sinais, para que, a partir daí, possa deslocar-se nas suas identificações (p. 255).

Para Burgarelli, a prática educativa que se orienta pela concepção de linguagem como constitutiva de subjetividades poderia levar os alunos a deslocarem-se em suas identificações, demonstrando assim o importante papel do professor nesse movimento. Portanto, a partir das reflexões de Burgarelli, interrogamos as concepções de língua e linguagem subjacente às falas docentes, “cultura surda”, “identidade surda” e “identidade bilingue”, e percebemos aí a necessidade de nos movimentarmos rumo a uma prática que de fato possibilite ao estudante surdo “ouvir e falar numa língua de sinais” (BURGARELLI, 2020, p. 255).

3.3 A relação familiar: Criança surda e pais ouvintes

O participante AEE Surdo 01 afirma que: “Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família [...]”. A fala aponta para uma peculiaridade no laço social do estudante com surdez e sua família. A peculiaridade de pertencer a uma família que se expressa por meio de uma língua oral, fazendo com que o estudante surdo e sua família não partilhem de uma língua de mesma modalidade.

A pesquisadora Angela Vorcaro, em sua obra intitulada *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social* (1999), dedica um capítulo a relatar sua experiência enquanto psicanalista atuando em um programa do Instituto Educacional São Paulo (IESP), o qual oferece escolaridade a adolescentes surdos de 10 a 22 anos. Em seu relato de experiência, Vorcaro expõe que os familiares dos surdos muitas vezes demonstram dificuldades psíquicas para lidar com a surdez:

[...] é sistemática a ocorrência de uma lesão imaginária nos pais, diante da suposição de insuficiência da criança. Nessa condição, a surdez – diagnosticada ou não – é assimilada pelos pais como equivalência à debilidade ou à morbidade (VORCARO, 1999, p. 131).

Segundo Vorcaro, “a inserção do aluno na escola tem um desdobramento complexo na relação familiar” (VORCARO, 1999, p.142). A pesquisadora observou a resistência de alguns pais para com o uso da Língua de Sinais na educação dos filhos, temendo que ela funcione como interceptora do vínculo entre eles. Nas palavras desta autora, “essa situação acaba, muitas vezes, pondo em questão a própria posição dos pais na hierarquia familiar, produzindo o endereçamento dos alunos à escola como lugar de acolhimento, em suprimento às insuficiências dos pais” (VORCARO, 1999, p. 142).

Tal como experienciado por Vorcaro, identificamos indícios do endereçamento dos alunos surdos aos profissionais atuantes no CAS/Goiânia. Pois, quando o participante AEE Surdo 02 afirma ensinar a Língua de Sinais para a criança surda para que ela se comunique com sua família que também não conhece essa língua, podemos supor que a família é ouvinte, a criança não é oralizada e a escola se responsabiliza em mediar a relação do estudante com a família.

A fala do participante AEE Surdo 01: “*Quando criança, chega no CAS, mas ela não saber língua de sinais porque é família nunca conhecer cultura surda. Eu ensino de língua de sinais para criança e importante comunicação em Libras com família [...]*”, parece indicar que, para ele, o conhecimento acerca da “cultura surda” e da Língua de Sinais possibilita a aproximação entre o estudante e sua família.

Para o participante AEE Surdo 01, até o momento da entrada da criança na escola, não houve o compartilhamento de uma língua no seio familiar, comprometendo a relação familiar. O participante não considera, pela sua concepção de língua, que haja uma língua de signos compartilhada pela criança e sua família. “Que a criança seja ouvinte ou surda, a língua de sinais precede a língua de referência, Língua de Signos ou língua oral. Há duas línguas” (DOLTO, 1981, p. 86). Ainda sobre isso, Meynard nos ensina que:

Com efeito, sabe-se que os gestos e o conjunto da sensorialidade participam plenamente das trocas precoces no seio da família, e são tomados também nas dimensões fantasmáticas que organizam o regime dos endereçamentos desejantes a partir dos quais advimos ao mundo da fala e da linguagem. Comumente isso continua atuando, mas modelado pelo vetor sonoro que aprisiona aparentemente tudo o que se encontra tecido sobre várias vertentes da nossa sensorialidade desejante, ao longo dos primeiros anos de existência. O sonoro, de algum modo, pretende comprimir em uma única linha o que se escreve sobre o alcance de vários tons. Isso pode nos levar a crer que o som como vetor linguageiro é o único digno de nossa atenção. Mas estes traços que, no visual, gestual ou tátil (mesmo no

olfativo), portam a dimensão do endereçamento e da memória do laço com este primeiro Outro desejante que ainda ressoam, no entanto, em nossa psiquê e, ainda que não tenhamos uma clara consciência, fazem ouvir a eficácia de sua presença (MEYNARD, 2016, p. 22).

Os primeiros gestos trocados no seio familiar possibilitam à criança entrar no mundo da fala e da linguagem, no jogo simbólico mesmo antes de tomar a palavra na Língua de Sinais, na Língua Portuguesa ou em qualquer outra língua. Mas, geralmente, essa compreensão não comparece nos discursos dominantes. Segundo Meynard, o discurso especializado dominante surfa sobre a onda moderna da medicalização, fabricando doenças desde a infância. Compreendemos que o não reconhecimento dessa língua de signos compartilhada pela criança e sua família nos primórdios da relação, privilegiando o material sonoro, pode fragilizar a construção dos laços familiares e promover a angústia na família. Nas palavras de Meynard:

Tudo isto está presente desde “o anúncio” da surdez e constitui uma armadilha lógica na qual se encontram imersas famílias angustiadas. A “escolha” que elas supostamente operam de acordo com o famoso “modo de comunicação” já foi de fato feita antecipadamente, e se encontra produzida pela oferta preorientada por uma idealização induzida do material sonoro. Não é simplesmente “o implante/” que é proposto aos pais angustiados; não é simplesmente um teste de surdez que é imposto aos dois dias de vida; não é somente uma proposta de uma possibilidade de “escolher o modo de comunicação” que é oferecida às famílias. Todas essas contraverdades, todas essas maneiras de impor uma certa orientação em direção ao som salvador desenham [...] um verdadeiro labirinto do qual as famílias não podem sair senão com extrema dificuldade (MEYNARD, 2016, p. 28).

O diagnóstico de surdez causa uma ruptura na relação familiar, pois nasce um bebê que não corresponde ao imaginário antecipado dos pais ouvintes. A esse respeito a psicanalista Maria Cristina Solé, em seu livro *O sujeito Surdo e a psicanálise*, afirma, a partir de Meynard, que “a distância que separa o bebê real da sombra falada construída pela mãe pode passar a ser grande demais, podendo ser insuportável para ela” (SOLÉ, 2005, p. 126). Assim, percebemos o relevante papel da linguagem também na estruturação familiar.

3.4 Potencialidade e defasagem educacional

Outro significante recorrente no encadeamento linguístico-discursivo dos participantes AEE Ouvinte 01 e AEE Ouvinte 02 é “potencialidade”:

*“O meu olhar é sobre o sujeito que tem **potencialidades** para aprender, que se desenvolve e que precisa de um atendimento com qualidade” (AEE Ouvinte 01)*

*“Compreendo o surdo com um ser dotado de **potencialidades** que mesmo imerso em uma sociedade excludente, preconceituosa se refaz tornando-se cada vez melhor, mesmo diante de tantas barreiras”. (AEE Ouvinte 02)*

Observamos que o significante “potencialidade” comparece nesses discursos como sendo a capacidade de aprendizagem dos estudantes com surdez. Geralmente, essa temática circula no ambiente educacional e muitos professores demonstram se assustar com as conquistas acadêmicas de um educando surdo, como se a aprendizagem desses estudantes fosse algo extraordinário, excluindo o estudante com surdez da máxima de que todos têm capacidade de aprender. Conforme Solé, “Com as associações entre cognição e linguagem, o processo cognitivo das pessoas surdas foi abordado desde um ponto de vista que os colocava em desvantagem em relação aos ouvintes” (SOLÉ, 2005, p. 30).

Os professores participantes da pesquisa demonstram identificar as habilidades acadêmicas de seus educandos e parecem não duvidar do potencial que seus alunos têm para aprender. Mas, ao mesmo tempo que reconhecem o potencial de seus alunos, apresentam queixas quanto aos resultados da aprendizagem, comparando o desempenho de seus estudantes surdos com o dos estudantes ouvintes. Essa queixa comparece no discurso dos participantes, quando fazem circular o significante “defasagem” em seu encadeamento discursivo:

*“O surdo é uma pessoa como qualquer outra, só que, com uma grande **defasagem educacional**” (AEE Ouvinte 04)*

*“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua identidade bilíngue e ainda com muita **defasagem**. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.” (LP como L2 01)*

Conforme Choi *et al.*, o discurso no qual o docente afirma que os estudantes surdos apresentam uma defasagem educacional em relação aos ouvintes é proveniente da literatura da área da Aquisição de linguagem, principalmente aquelas que apontam para abordagens de ensino que proíbem o uso dos sinais. Nas palavras de Meynard (2016), essas abordagens reforçam a "crença de que apenas as palavras e os sons testemunham a aquisição da linguagem" (MEYNARD, 2016, p. 13). Tais abordagens foram bastante difundidas no mundo todo, desde o Congresso de Milão em 1880 até o reconhecimento linguístico das línguas de sinais em 1960.

Os pressupostos teóricos tomados nesta pesquisa nos moveram de forma a pensar um pouco mais a respeito da “defasagem educacional” insistentemente mencionada pelos participantes. Em muitos momentos, os professores apresentaram queixas no que se refere ao movimento de aprendizagem da Língua Portuguesa e também da Língua de Sinais por parte dos estudantes com surdez:

“[...] Entram/Iniciam seus estudos por vezes sem nenhuma base da língua de sinais e ou da língua portuguesa modalidade escrita. São pessoas que na sua maioria estão desinformados sobre sua identidade surda, o aprendizado das línguas em questão, orientações sócio-econômicas entre outros.” (AEE Ouvinte 03)

“[...] A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos. (LP como L2 01)

“Olho ele como alguém que busca novas formas de aprender sua língua e a língua portuguesa, alguns desses sujeitos chegam na instituição sem conceitos estabelecidos em sua LI, olho-os ainda como únicos, pois cada um traz uma experiência diferente. (LP como L2 02)

Queixas sobre a aprendizagem dos educandos também compareceram nas respostas dadas a outras questões do questionário aplicado, tais como a pergunta de número 6 (Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?)

“Eu percebo aluno não conseguir português escrita [...]”. (AEE Surdo 02)

“Nem sempre, pois a maioria dos alunos encontram-se atrasados linguisticamente e preciso retomar conceitos básicos que ainda não foram internalizados.” (AEE Ouvinte 05)

“[...] Muitos surdos não tem acesso ideal a uma língua, no tempo oportuno e possuem atraso de linguagem. Um atraso significativo.” (LP como L2 01)

As queixas apresentadas pelos professores no que se refere às habilidades cognitivas dos alunos para aprender a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais nos possibilitam refletir sobre as concepções de língua e linguagem engendradas no discurso dos professores. Ao elaborar sobre a experiência educativa com os falantes de Libras na inter-relação entre linguística, psicanálise e educação, Burgarelli traz a descoberta freudiana do inconsciente para pensar sobre língua e linguagem de outro modo e argumenta que:

[...] trata-se de interrogar pela possibilidade não só de reter do ser falante o que concerne a um objeto material, cuja substância (fônica, sintática, lexical etc.) pode ser descrita, mas também de pensar os desdobramentos de que, ao ser habitada por

quem fala, a linguagem constitui o campo onde se articula gozo e sexualidade (BURGARELLI, 2020, p. 250).

Assim, compreendemos ser necessário repensar as questões que envolvem a falta de domínio da Língua Portuguesa e/ou da Libras por parte dos estudantes, apresentadas no discurso dos professores. Uma prática educativa que considere os surdos “plenamente eficientes no falasser” (Meynard, 2016, p. 22) não permite ao professor esperar como resposta de seu esforço educativo somente o domínio de um instrumento de comunicação que transmita de modo transparente e inequívoco um determinado conteúdo. Meynard argumenta que:

De alguma forma, aquele que é colocado como “surdo” por uma tal construção discursiva seria resultante de uma surdez ao que significa, na realidade, falar e ouvir. Seria o produto disso. Seria o ponto cego de teorias indigentes que fazem da fala e da linguagem simples instrumentos, à espera de domínio e de aprendizagem sensorial (MEYNARD, 2016, p. 23).

O participante LP como L2 01 apresenta a seguinte queixa: “[...] A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. **Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.**” O participante demonstra utilizar a expressão “códigos simples” para se referir ao uso de gestos caseiros³⁵, que seria algo de uma ordem pré-lingueira. Observamos que esse entendimento não leva em consideração que uma língua não é um conteúdo e sim um encadeamento significante no qual o *infans* se engancha para alçar o estatuto de *falasser*. Nesse sentido, só é pertinente dizer que um código seja mais simples que outro se se tratar de uma língua artificial como o “esperanto”, por exemplo, ou uma língua globalizada que não serve senão para ser utilitária, como o “globish”. Os “gestos caseiros” podem ser o que Françoise Dolto (apud MEYNARD, 2016, p. 157) chamou de a língua que precede a de referência.

A esse respeito, Dolto, em uma conferência realizada em 1981, em comemoração ao bicentenário do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS), em Paris, ao explicar as razões pelas quais uma psicanalista se interessou pela língua dos “fisicamente surdos”, afirma que

³⁵ Conforme Emmorey (2002) apud Bettencout (2015), os gestos caseiros são gestos usados como único meio de comunicação entre muitas crianças surdas e as suas famílias ouvintes. Esses gestos costumam ser semelhantes à mímica e podem significar um leque de conceitos que os membros ouvintes da família conseguem decifrar facilmente. Portanto, “gestos caseiros” é um termo comumente utilizado pelos profissionais da área como sendo os sinais gestuais utilizados pelos surdos que não oralizam e também não se comunicam por meio dos sinais convencionados pela gramática da Língua de Sinais. Ou seja, são gestos sem vigência de significado na comunidade surda e que não fazem parte da legalidade da Libras.

“[...] toda criança, mesmo ouvinte, está em uma língua de sinais antes de falar a língua de referência [...] Que seja ouvinte ou surda, a língua de sinais precede a língua de referência, Língua de Signos ou língua oral” (DOLTO, 1981, p. 86)³⁶. Essa língua deverá dar lugar à língua de referência para que a criança, surda ou ouvinte, torne-se “cidadã social” (DOLTO, 1981, p. 87).

Ao elaborarmos sobre os significantes “Potencialidade e defasagem Educacional” que compareceram no discurso dos participantes, supomos que o educador que reconhece “que uma língua em seu conjunto estrutural precede, historicamente, às suas capacidades intelectivas” não transpõe para sua experiência a noção de “um falante ideal, que já saberia naturalmente dirigir-se a tal objeto e utilizá-lo como meio de expressão e comunicação” (BURGARELLI, 2020, p. 249). Certamente, os discursos que se seguem seriam repensados:

“Vejo o sujeito surdo como um indivíduo em busca de sua identidade bilíngue e ainda com muita defasagem. A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.” (LP como L2 01, em resposta à questão de número dois).

“[...] o surdo além da internalizada da LIBRAS com sua língua materna e que é o seu meio de expressão e comunicação, terá que apreender o português escrito como segunda língua, que no caso é a língua oficial de seu país.” (AEE Ouvinte 02, em resposta à questão de número quatro).

“Na maioria dos casos o sujeito surdo deveria aprender e ou saber a Libras como língua de comunicação e instrução e depois a língua portuguesa como segunda opção. Entretanto, há casos de sujeito surdo que é exatamente o contrário. Aprendem o Português oral e escrito para depois aprender a Libras.” (AEE Ouvinte 03, em resposta à questão de número quatro).

“Os surdos têm a língua de sinais como L1 respeitando sua naturalidade e modalidade espaço-visual. A L. portuguesa como L2 para os surdos significa respeitar a cultura, identidade e sua primeira língua que é de sinais.” (AEE Ouvinte 05, em resposta à questão de número quatro).

“O ensino da LP não pode seguir o caminho da aquisição de uma língua natural. O ensino da LP deve ser praticado sob a perspectiva da aprendizagem e que, por isso, segue processos diferentes. O professor de LP para surdos deve se perguntar quais as estratégias esses alunos utilizam para aprender uma língua (oral) na modalidade escrita.” (LP como L2 01, em resposta à questão de número quatro).

Se considerarmos a língua a partir do “reconhecimento e subversão a que Lacan promove a linguística saussureana” (BURGARELLI, 2020, p. 246), a percepção dos professores a respeito de seus alunos surdos seria reconfigurada, e suas queixas, talvez, deixariam de existir. O percurso realizado por Burgarelli no texto *Linguística, psicanálise,*

³⁶ A tradução do texto *Conférence de Mme Françoise Dolto, le 13 juin 1981 à l'INJS de Paris* foi realizada pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento da dissertação.

educação e os falantes de uma língua de sinais (2020) interroga, a partir de Milner (2012), a dinâmica da língua estabelecida por Saussure, uma vez que existe o inconsciente freudiano:

[...] “o que é a língua se a psicanálise existe?” O modo como Milner (2012) desenvolve essa pergunta ajuda-nos, sem dúvida, a entender essa discussão, principalmente quando nos diz que o método advindo do próprio conceito de inconsciente não pode ser outro senão partir do que comparece como resto, ou desvio, no que pôde advir como constituído, assimilável ou, nos seus próprios termos, *calculável* por e para uma ciência (BURGARELLI, 2020, p. 248).

Burgarelli comenta que a noção de língua a partir da perspectiva psicanalítica:

[...] não pode ser considerada como uma sucessão de signos a ser aprendida, sabida e utilizada por um “sujeito”; ao contrário, ela é um encadeamento significante possível no campo da linguagem que a partir da função da fala – “não somente em seus aspectos sonoros, mas igualmente visuais, táteis, gestuais, escritos etc.” (THIS, 1989 apud MEYNARD, 2016, p. 140) – é responsável pela divisão do sujeito no campo do Outro (BURGARELLI, 2020, p. 254).

Burgarelli aponta que a concepção de linguagem em que a língua não é um objeto a ser utilizado como meio de comunicação e expressão pode ser tomada pelas instituições escolares “tanto para teorizar quanto para praticar com a criança, ou outros aprendizes, a sua entrada, ou o seu aprimoramento, na fala, na leitura e na escrita” (p. 249).

Conforme Burgarelli, “a experiência educativa com os falantes de Libras não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos” (BURGARELLI, 2020, p. 246). Por isso, nossa proposta é refletir sobre as condições de fala dos estudantes com surdez, a partir de uma prática educativa “psicanaliticamente orientada”.

Uma prática educativa psicanaliticamente orientada é proposta por Maria Cristina Kupfer no livro *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. Segundo a autora, essa é uma tomada de posição “algo mais do que uma iluminação intelectual da psicanálise sobre a educação”. Uma prática educativa pensada nessa perspectiva visa “ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo” (KUPFER, 2013, p. 10). Essa prática, certamente, não excluiria o sujeito do inconsciente. Uma vez que “o inconsciente se efetua no ser falante no campo da linguagem” (BURGARELLI, 2020, p. 251).

A formulação de que o inconsciente se manifesta sob as leis da linguagem, assim como uma subjetividade se constitui presidida por essas mesmas leis, foi elaborada por Lacan no texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. Nele, Lacan define a

linguagem como sendo uma estrutura que “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (1957/1998, p. 498). Para Lacan, a linguagem é anterior aos indivíduos: “[...] o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio” (1957/1998, p. 498).

Inspirado nas ideias do estruturalismo linguístico, que defende uma anterioridade da língua em relação à fala, Lacan argumenta que “tudo o que interessa não apenas às ciências humanas, mas ao destino do homem, à política, à metafísica, à literatura, às artes, à publicidade, à propaganda e, através delas, à economia, foi afetado pela linguagem” (1957/1998, p. 531).

Para Lacan, a língua exibe o aspecto sincrônico da linguagem, em que o significante é o elemento primordial da linguagem. Lacan argumenta que o significante não se exerce de maneira isolada, mas, a partir de sua articulação com os demais significantes, os elementos só adquirem uma significação na articulação significante. Nas palavras de Lacan: “O significante só se constitui por uma reunião sincrônica e enumerável, na qual qualquer um só se sustenta pelo princípio de sua oposição a cada um dos demais” (LACAN, 1960, p. 820).

De acordo com Lacan, o significante está no campo do Outro. Para o autor, o Outro é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, 1964/2008, p. 200). Ressaltamos que o Outro postulado por Lacan, para além do parceiro imaginário, é o lugar do tesouro dos significantes e, por isso, é possível compreender que o conceito de Outro, embora não seja equivalente, aproxima-se do conceito de Língua de Saussure. Sobre a relação sujeito e Outro, Lacan afirma que:

Pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não persegue mais uma metade de si mesmo. Ele só achará o seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala. O efeito da linguagem está o tempo todo misturado com o fato, que é o fundo da experiência analítica, de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro (LACAN, 1964/2008, p. 184).

Assim sendo, toda manifestação humana é uma construção referida ao campo do Outro. Lacan esboça a relação do sujeito e o campo do Outro com uma ilustração em que um sujeito no deserto descobre uma pedra com hieróglifos e conclui que alguém os inscreveu. O sujeito não pode chegar à conclusão de que cada significante é dirigido para ele, ainda mais pelo fato de ele não conseguir entender nada do que está escrito, mas é possível chegar à

conclusão de que se trata de significantes ao entender que cada termo possui relações uns com os outros (LACAN, 1964/2008, p. 194).

A partir da discussão, compreendemos que a língua é o encadeamento significativo que só é possível no campo da linguagem. A linguagem é o que constitui esse sujeito, deixando “de ser feita para designar as coisas” (BURGARELLI, 2020, p. 251) e habitar uma língua seria apenas uma das possibilidades pelas quais a linguagem mostra seus movimentos.

3.5 As concepções de língua, linguagem e língua materna

Ao analisar as respostas à sétima pergunta do questionário aplicado, foi possível perceber, de modo mais explícito, a concepção dos professores a respeito de Língua, Língua Materna, Língua Estrangeira e Linguagem.

Observamos que o participante AEE Surdo 02 entende a língua como sendo o idioma oficial de um país. Para o participante AEE Ouvinte 03, a língua “é a expressão do pensamento”. Já o participante LP como L2 01 entende a língua como sendo “a manifestação da linguagem” e, para a maioria dos participantes, tais como AEE Ouvinte 01, AEE Ouvinte 02, AEE Ouvinte 04, AEE Ouvinte 05 e LP como L2 02, a língua é um conjunto de regras destinadas à comunicação social.

Essa observação nos possibilita elaborar que a concepção de língua adotada pelos participantes apresenta, em sua totalidade, uma proximidade com os pressupostos da área da linguística, ao dirigirem-se à língua como um objeto a serviço da comunicação e expressão. Acredito que isto se deve ao fato de que os estudos de formação continuada a que os participantes têm acesso geralmente estão fundamentados nessa perspectiva teórica e também ao fato de que a própria definição de Libras apresentada nos termos da lei também traz a Língua de Sinais como um meio de comunicação e expressão. Consequentemente, tais pressupostos estão refletidos na concepção dos professores sobre a língua. O participante AEE Ouvinte 05 é enfático ao afirmar: “*Língua: meio de comunicação*”.

A definição de Língua Brasileira de Sinais - Libras é apresentada na Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002 da seguinte maneira:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Com a publicação da lei, a Língua Brasileira de Sinais tornou-se reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e foi assegurada como sendo a primeira língua – L1 do sujeito surdo, garantindo o ensino bilíngue, uma vez que está explícito na lei que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa modalidade escrita. A Lei 10.436 foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e também da formação dos professores e instrutores de Libras.

Atendendo à política nacional vigente e aos dispositivos legais, a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/GO, assim como a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME, desenvolve suas ações de forma a garantir uma educação bilíngue aos estudantes com surdez, concebendo a Libras como L1 e desenvolvendo o ensino da Língua Portuguesa como L2. Essa concepção direciona o ensino-aprendizagem de língua na escolarização dos estudantes surdos e está presente nos aportes legais dos âmbitos federal, estadual e municipal. Consequentemente, o Projeto Político-Pedagógico do CAS/Goiânia segue essa concepção de língua.

No âmbito federal, o dispositivo legal mais recente é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que reforça a concepção da língua proposta para a escolarização das pessoas com surdez. O Decreto expõe no artigo 2º que a educação ofertada deverá ocorrer numa perspectiva bilíngue e considera a educação bilíngue como sendo:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020a, p. 1, grifos nossos).

No município de Goiânia, a Lei nº 9.681 instituiu as diretrizes para implantação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito. Nessa mesma concepção, o Governo de Goiás, por meio da SEDUC, institucionalizou em 2020 o Centro Especial Elysio Campos, situado em Goiânia-GO, como sendo a primeira escola bilíngue do Estado de Goiás.

Portanto, a concepção de língua apresentada nos aportes legais traz implicações na percepção que os professores têm acerca dos seus alunos, uma vez que os professores afirmam que a Libras é a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa é a segunda língua: “o surdo além da internalizada da LIBRAS como sua língua materna e que é o seu meio de expressão e comunicação, terá que apreender o português escrito como segunda língua, que no caso é a língua oficial de seu país” (AEE Ouvinte 02).

Consoante as concepções apresentadas no Decreto nº 10.502 de que a Libras deve ser concebida como a primeira língua do surdo e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e que a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada como segunda língua, percebemos que o Projeto Político-Pedagógico do CAS traz oficialmente a proposta de trabalho de sua equipe. O documento reflete o compromisso assumido pelo CAS de oportunizar “ambientes linguísticos favoráveis para a aprendizagem e o uso da Libras, pelas práticas dialógicas e interativas tendo essa língua compartilhada entre os interlocutores de modo a assegurar a especificidade de educação bicultural e bilíngue da comunidade surda” (PPP, 2018, p. 7).

Diante do exposto, observamos que as diretrizes para a escolarização de estudantes Surdos no CAS/Goiânia estão fundamentadas nos pressupostos legais vigentes e não há dúvidas de que a Língua de Sinais é a língua de ensino-aprendizado nessa instituição.

Em continuidade à análise das falas dos participantes, percebemos que três dos professores não responderam sobre suas concepções de linguagem, e o discurso dos que se dispuseram a responder apresentou semelhança com o que eles responderam como sendo sua concepção de língua. Diferentemente das concepções apresentadas pelos professores participantes, acreditamos que a distinção entre língua e linguagem precisa ser considerada.

Para o participante AEE Ouvinte 05, a linguagem serve para comunicação ou expressão dos pensamentos. Para o participante AEE Ouvinte 01, a linguagem representa a realidade: “*sistema de signos que propicia aos indivíduos um intercâmbio social p/ que desfrutem de um sistema de representação da realidade*”. Já o participante LP como L2 01 demonstrou estabelecer uma intrínseca relação entre língua e linguagem, ao abordar os dois conceitos em uma única fala: “*A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos podem desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos*” (LP como L2 01).

Os discursos supracitados demonstram conceber a língua como um objeto a serviço de comunicar um conteúdo. Essa construção discursiva que concebe a língua como meio de comunicação demonstra ser inquestionável. Os participantes não cogitam considerar a língua como funcionamento, uma cadeia significativa que só adquiriria significação no só depois.

A fala do participante LP como L2 01 também nos convoca a pensar sobre a concepção de linguagem subjacente a esta afirmação: “[...] *A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída* [...]”. Como argumenta Voltolini (1997): “[...] a psicanálise não faz outra coisa a não ser alardear que o humano não pode ser ‘todo explicado’ pela física e pela biologia [...]” (p. 101). Para Voltolini, a linguagem não pertence à ordem biológica, superando a condição fonoaudiológica. Voltolini argumenta que as marcas da surdez no corpo dos estudantes surdos ocorrem de maneira que lhes possibilitem falar com as mãos e ouvir com os olhos. Essa singularidade demonstra “[...] a magnífica força do significante, capaz até de contornar as adversidades do aparato biológico [...]” (1997, p. 97).

O discurso do participante LP como L2 01, no qual afirma que “*A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos podem desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos*”, nos conduziu a formular as seguintes questões: Como a linguagem poderia ser de ordem biológica se é na relação com o Outro que o sujeito se constitui como ser falante? De acordo com o mesmo participante, os estudantes surdos precisam ter contato com os “adultos falantes” para que ascendam à Língua de Sinais.

De modo semelhante às afirmações do participante LP como L2 01, acreditamos que é no contato de uma criança com um adulto que ocorre a imersão dessa criança na língua. Mas, sabemos que esse contato pode apresentar benefícios tanto para crianças surdas quanto para as ouvintes. Assim sendo, o contato com um adulto surdo, falante da Língua Brasileira de Sinais, poderia possibilitar maior fluência na Língua de Sinais. Como evidenciado na experiência de Angela Vorcaro:

A partir de 1995, um adulto surdo passou a atuar sistematicamente na escola e, a partir de 1997, sua atuação estendeu-se a todas as classes. Dessa forma, a equipe vem se instrumentalizando efetivamente e tem podido observar um resultado significativo em termos de aquisição de conteúdo e de domínio da língua de sinais, permitindo distingui-la do português [...] (VORCARO, 1999, p. 133).

Em continuidade à análise dos dados advindos em resposta à questão, na qual os professores foram convocados a explicitar também as suas concepções sobre língua materna e

língua estrangeira, observamos que, para os participantes AEE Surdo 01, AEE Ouvinte 02 e AEE Ouvinte 04, a língua materna refere-se à primeira língua que a criança aprende. Para o participante AEE Ouvinte 05, a língua materna é aquela aprendida em casa. Entre as falas dos demais professores, destacamos:

*“É a língua que aprendemos como principal - a primeira que **aprendemos naturalmente.**” (AEE Ouvinte 03)*

*“O conceito de língua materna pode ser associado à língua da afetividade ou **língua da infância.** No caso dos surdos essa situação é bastante complexa pois a infância de muitos deles não é povoada por uma **língua utilizada pelos familiares ou amigos.** Se a libras não for apresentada logo nos primeiros anos, ele poderá sofrer atrasos e ter consequências irreparáveis.” (LP como L2 01)*

*“Compreendo como **a primeira língua do indivíduo não sendo necessariamente a língua da mãe,** mas eu a vejo como a língua que aprendemos primeiro em casa. Sei que existem conceitos até distintos, onde é aceitável **mais de uma língua materna,** nesse caso alguns autores consideram a língua falada na comunidade como materna. No meu conceito, vejo a língua materna como **aquela que se aprende em contato com a família.** Sei nesse caso vários fatores precisam ser considerados.” (LP como L2 02)*

Notamos que os significantes “natural” e “família” são tomados pelos participantes ao apresentarem suas concepções no que se refere à língua materna. Ressaltamos que não há naturalidade para quaisquer falantes ascenderem a uma língua. Conforme Yone Maria Rafaeli, no texto *Um estrangeiro em sua casa* (2004), “a linguagem não se dá por uma passagem maturativa ou natural. A assunção do lugar de sujeito portador de uma língua só pode se dar se um Outro o inscreve nessa posição”. O Outro é que lhe dá a “permissão de circular pelos significantes” (RAFAELI, 2004, p. 287).

No que se refere à língua materna, Rafaeli aponta para uma complexidade que salienta o *Unheimlich* (infamiliar) formulado por Freud (1919)³⁷.

A língua materna é a que veicula a lembrança daquela que nos introduziu na fala. É aquela no qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita. Melman acrescenta ainda que é importante fixar que é o objeto interdito que torna a língua materna para nós, fazendo dela o nosso *heim*. É pelo interdito que a língua, graças ao seu jogo poético, seus lapsos, seus atos falhos e tropeços, pode garantir a sustentação do desejo (RAFAELI, 2004, p. 291).

³⁷ Conforme Martini e Junior (2010), *Das unheimliche* é um texto escrito por Freud em 1919 que obteve muita atenção e desenvolvimento nos campos da linguística, da crítica e dos estudos literários. O termo *Unheimliche* tem diferentes traduções, tais como: estrangeiro, lugar estranho, inquietante, desconfortável, sombrio, obscuro, assombrado, repulsivo, sinistro, suspeito, etc. Freud apoia-se numa ambiguidade linguística que produz um efeito curioso: *heimliche* pode ser o familiar, mas denota também algo de ordem secreta e oculta, o que, de forma paradoxal, torna tal palavra próxima de seu oposto, *Unheimliche*.

No que tange às concepções de língua materna e língua estrangeira, na perspectiva psicanalítica, depreendemos que a língua materna não é a língua falada pela mãe, nem a língua de referência que cada sujeito aprendeu a falar. A língua materna tem a ver com a língua inconsciente, a língua singular, ou seja, a língua que estrutura o simbólico. A criança está submetida ao funcionamento da língua a partir do Outro. Ou seja, por meio do jogo significante advindo do discurso do Outro, que pode ser pela fala, pelo olhar ou pelo toque, introduz-se uma ordem simbólica: “A relação mãe e filho, atravessada pela ordenação da língua e da linguagem, põe em ação as condições que vão garantir as inscrições significantes, [...] possibilitando assim seu engajamento numa rede de significantes, dada pelo olhar do Outro [...]” (RAFAELI, 2004, p. 288). Conforme Rafaeli, “é nessa articulação da linguagem que o sujeito estará inserido na trama dos significantes” (2004, p. 290).

Assim, é a partir da imersão do *infans* no jogo significante proveniente do campo do Outro que se instaura o ordenamento da língua. Tal como postulado por Rafaeli: “Qualquer língua será sempre estrangeira, se considerarmos que a língua que constitui um sujeito vem sempre do Outro” (2004, p. 292) Portanto, o participante LP como L2 01, ao afirmar que “[...] *Os surdos pode desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos*”, parece reconhecer a importância do Outro como essencial à constituição do sujeito falante. Esse Outro (adulto falante) possibilitará que a criança surda “encontre um endereçamento e reconhecimento de seu ‘dizer’” (2004, p. 293).

Quanto às concepções dos docentes acerca de língua estrangeira, notamos que a maioria dos participantes compreende língua estrangeira como sendo um idioma usado em contextos específicos, tais como a comunicação com as pessoas que moram em outro país.

Para o participante LP como L2 01, a língua estrangeira não se aplica a um estudante com surdez. Como isso seria possível? Para ele, uma língua estrangeira “possui uma função comunicativa muito específica”. Conforme Lacan, uma língua, seja estrangeira ou materna, está para além dos “gracejos da comunicação” (LACAN, 1970, p. 402). Assim sendo, nenhuma língua materna ou estrangeira teria essa função específica.

Ao abordar as questões referentes à língua estrangeira e língua materna em seu trabalho, Burgarelli argumenta à luz de Moraes (1999)³⁸ que:

³⁸ Trata-se de uma tese de doutorado elaborada por Maria Rita Salzano Moraes, intitulada: *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua a qual aborda a relação Língua Materna - Língua Estrangeira a partir da constituição do sujeito por linguagem e do conceito de inconsciente formulado por Freud.*

[...] mesmo numa língua considerada materna, esse conceito de língua não nos diz outra coisa senão habitar uma língua, ou seja, constituir-se nela, significa tomá-la como “o lugar ilusório da certeza do Eu”, ao mesmo tempo em que representa a possibilidade da intervenção dos elementos da linguagem inconsciente, [...] interrogar o familiar da língua materna e a suposta alteridade atribuída à língua estrangeira significa pensar as consequências do conceito de língua, pois, para além de um trabalho descritivo, outra coisa é tomar as diferenças entre duas línguas (supostamente materna ou estrangeira) a partir da relação entre falante e língua, relação que precisa ser abordada do ponto de vista do desconhecimento e estranhamento. Nesse sentido, falar é estar entre sistemas de linguagem, e a língua estrangeira não é “outra”, e sim aquela que lê a língua materna (BURGARELLI, 2020, p. 251).

Destarte, compreendemos que, embora a psicanálise não se ocupe do conceito de língua enquanto idioma (Libras, Língua Portuguesa, etc.), esse referencial teórico nos ensina que o sujeito é constituído na e pela linguagem e que o inconsciente está estruturado como linguagem. E nos possibilita (re)pensar o que está posto nos documentos norteadores da escolarização para surdos e está culturalmente instituído no encadeamento linguístico-discursivo dos professores, os quais concebem a Libras como sendo a língua materna L1 e a Língua Portuguesa como sendo uma língua estrangeira L2.

Concebemos que “[...] a língua materna remete diretamente ao lugar de objeto, lugar necessário para a constituição do sujeito investido narcisicamente” (RAFAELI, 2004, p. 291). Assim, a língua vem do campo do Outro, garantindo a entrada do sujeito no registro simbólico. Conforme Alfredo Jerusalinsky, no texto *O código da língua e a função simbólica* (2004), “a língua é um sistema simbólico e não meramente um código” (p. 61). Qualquer língua oral, Língua de Sinais e ainda os gestos caseiros se apresentam como sendo do campo do simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

As questões que envolvem as concepções de língua demonstraram ser fundamentais no ato educativo com os estudantes Surdos. Como aponta o participante LP como L2 02 em resposta à questão de número 6 (Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?): *“Algumas sim. Porque percebo ainda em mim muita cobrança em respostas a que há questionamentos internos sobre a língua, as estratégias metodológicas entre outros.”*

O encadeamento linguístico-discursivo dos professores nos possibilitou abordar várias questões nas quais a concepção de língua constituiu o tema principal. A pesquisa nos conduziu a elucubrar sobre: o reconhecimento da Libras enquanto língua; a violência imposta pela abordagem oralista; os indícios de fragilidade no laço familiar em decorrência de as crianças surdas filhas de pais ouvintes não partilharem de uma mesma modalidade de língua; o endereçamento da criança surda à escola; o reconhecimento da língua de signos que precede a língua de referência para qualquer criança, surda ou ouvinte; a militância dos profissionais da área a favor da cultura surda e da identidade surda; os argumentos em prol do bilinguismo que permeiam a literatura da área, os documentos legais e as consequências dessa abordagem na inclusão das crianças surdas na sala de aula. Dentre outros pontos relevantes e complexos que também foram abordados na dissertação.

Certamente, outros pontos ainda poderiam ter sido abordados e/ou aprofundados. Como evidenciado por Lacan: “Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, há ainda um outro querer dizer, e nada será nunca esgotado” (LACAN, 1953, p. 275). Mas, a análise dos dados aqui elaborada se apresenta como sendo uma leitura pessoal, uma escuta que me possibilitou deslocar do lugar de certezas no qual eu me encontrava, colada ao Outro culturalmente instituído. Hoje, não hesito em afirmar que finalizo esse percurso acadêmico com mais interrogações do que respostas.

Ao tomar a psicanálise como suporte teórico, as concepções de língua, linguagem, língua materna e língua estrangeira demonstraram ser o ponto de tensão que marcaram não só o divisor teórico entre a linguística e a psicanálise. Marcaram também o antes e o depois em minha experiência educativa.

Antes da pesquisa, assim como os participantes, eu concebia a língua somente como um meio de comunicação e expressão. Agora, penso a língua como um encadeamento

significante, que só é possível no campo da linguagem. E esta é anterior ao sujeito e ao falante e vem sempre do Outro.

Ao conceber que o discurso de um sujeito advém do campo do Outro, compreendo que as representações conscientes ou inconscientes que os professores do CAS/Goiânia têm acerca de seus alunos são atravessadas pelos discursos e textos que circulam nas formações continuadas das quais eles participam. Posso concluir que os discursos destes professores sobre os educandos Surdos, assim como o meu discurso acerca desse grupo peculiar, antes da pesquisa, apresentam-se como efeito das leituras propostas em nossas formações continuadas. Contudo, o encontro com os pressupostos da psicanálise veio questionar minhas concepções de língua e linguagem antes cristalizadas e me permitiu pensar de um outro modo os efeitos da surdez na relação estudante Surdo e professor ouvinte.

Atenta para o fato de que não se trata de realçar a deficiência e sim de reconhecer o sujeito e seu desejo, compartilho das formulações apresentadas por Rafaeli. Essa autora de vários artigos sobre psicanálise e surdez afirma que:

[...] a surdez vem falar de um modo de diferença, ou seja, um modo de ser estrangeiro. Marca um estado ou um modo de estar inserido na cultura e na rede dos significantes, com a diferença. Estado que requer ser incluído, relativizado, transformado para não ser cristalizado.

Se o surdo for tomado por um único traço de diferença, ou seja, a surdez, seria justamente neste ponto que sua posição subjetiva estaria ancorada, e o que lhe é atribuído não seria da ordem do traço unário, onde a matriz simbólica estaria sustentando uma posição subjetiva, mas o que lhe seria oferecido seria um lugar de nada poder saber de si, além da marca imputada, anulando toda a singularidade. [...] A inclusão da marca de diferença é justamente o que vai produzir o deslizamento possível, pela operação simbólica que esta representa. Esta operação de reconhecimento de diferença e sua representação na construção simbólico-imaginária vem fundar a ordem na qual o sujeito passa a se nomear, para além da surdez (RAFAELI, 2004, p. 292).

Portanto, essa experiência na pesquisa me convoca a uma prática psicanaliticamente orientada, que não generaliza os estudantes, ao contrário, me faz pensar em cada aprendiz de forma singular. Convoca-me a transpor para o campo da prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais a concepção de linguagem como constitutiva da subjetividade. E assim, de professor para professor, propomos mais estudos e pesquisas que nos possibilitem refletir acerca da prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, Maria Fernanda da Silva. *A ordem de palavras na língua gestual portuguesa: breve estudo comparativo com o português e outras línguas gestuais*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2015.

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. *Psicanálise, Linguística, Linguística*. São Paulo: Escuta, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicado no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação*. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. 2020a.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado no Diário Oficial da União em 01/10/2020. 2020b.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Linguística, psicanálise, educação e os falantes de uma língua de sinais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 246-258, out./dez. 2020.

CHOI, Daniel *et al.* *Libras: Conhecimento além dos sinais*. (Org.) Maria Cristina da Cunha Pereira. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/2658>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DOLTO, Françoise. «Conférence de Mme Françoise Dolto, le 13 juin 1981 à l'INJS de Paris», dans *Le pouvoir des signes, catalogue de l'exposition organisée pour la commémoration du bicentenaire de l'INJS de Paris*. (DOLTO, Françoise. «Conferência da Senhora Françoise Dolto, 13 de junho de 1981 na INJS de Paris», em *O poder dos sinais, catálogo da exposição organizada para a comemoração do bicentenário da INJS de Paris*.)

FREUD, Sigmund. (1919) *Das Unheimliche (O estranho)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1988, p. 235-269.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOIÂNIA. *Lei nº 9.681*, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre Diretrizes e Parâmetros para o desenvolvimento de Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do Município de Goiânia. Publicada no DOM Eletrônico nº 6193, de 26.10.2015, p. 2-5 de 49.

JERUSALINSKY, Alfredo. O código da língua e a função simbólica. In: VORCARO, Ângela (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004, p. 54-72.

KUPFER, Maria Cristina M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. (1953). *O Seminário, Livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. (1957) *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998 (1957/1998, p. 496-533)

LACAN, Jacques. (1960). *Subversão do sujeito e dialética do desejo*. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. (1964) *O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise*. Trad. de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1964/ 2008.

LACAN, Jacques. (1970) *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969-1970/ 1992.

MEYNARD, Andre. *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*. Toulouse: Érès, 2016.

MILNER, J-C. *O amor da língua*. Tradução de Paulo César de Souza Jr. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MORAES, Maria Rita Salzano. *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. 1999. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1999.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. *Audição na Infância*. Antônio Francisco Dieb Paulo (Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005

PPP – *Projeto Político-Pedagógico*. CAS, Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez. Goiânia. 2018.

RAFAELI, Yone Maria. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, Ângela (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004, p. 285-294.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. *O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta*. Prefácio de Silvia Eugenia Molina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

THOMAS-QUILICHINI, Josiane. O conceito de representação. In: *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*, v. 2. Salvador, Ba: Ágalma, 1998, p. 63-82.

UFG - Universidade Federal de Goiás/PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/ CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Resolução N° 001/2019*, de 05 de setembro de 2019. Dispõe sobre as normas para validação, registro, acesso, utilização e entrega da Dissertação e do Produto Educacional, resultantes do trabalho de pesquisa realizado pelos discentes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/RESOLUCAO_001_2019_dissertacao_produtosV F.pdf. Acesso em: fev. 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. A palavra e o som: um caso clínico de uma criança surda e muda. *Estilos clín.* 1997, vol. 2, n. 3, p. 95-102. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000300013 Acesso em: fev. 2021.

VORCARO, Angela Maria Resende. *Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999, p. 129-151.