



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GILVANIA FERREIRA DA SILVA RIBEIRO

**RELAÇÃO DE PODER ENTRE PROFESSORES FALANTES DE LÍNGUA
MAJORITÁRIA E ALUNOS SURDOS FALANTES DE LÍNGUA MINORITÁRIA
NUMA ESCOLA PÚBLICA EM BOA VISTA – RORAIMA**

**Boa Vista, RR
2016**

GILVANIA FERREIRA DA SILVA RIBEIRO

**RELAÇÃO DE PODER ENTRE PROFESSORES FALANTES DE LÍNGUA
MAJORITÁRIA E ALUNOS SURDOS FALANTES DE LÍNGUA MINORITÁRIA
NUMA ESCOLA PÚBLICA EM BOA VISTA – RORAIMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos de linguagem e Cultura Regional.

Orientadora: Professora Dr^a. Déborah de B. A. P. Freitas.

Boa Vista, RR
2016

GILVANIA FERREIRA DA SILVA RIBEIRO

**RELAÇÃO DE PODER ENTRE PROFESSORES FALANTES DE LÍNGUA
MAJORITÁRIA E ALUNOS SURDOS FALANTES DE LÍNGUA MINORITÁRIA
NUMA ESCOLA PÚBLICA EM BOA VISTA – RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)-UFRR, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da linguagem e Cultura Regional. Defendida em 25 de abril de 2016 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

**Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas
Orientadora /Presidente da Banca/ PPGL - UFRR**

**Professora Doutora Adriane Melo de Castro Menezes
Membro da banca/ Curso Letras Libras – UFRR**

**Professora Maria Helena Valentim Duca Oyama
Membro da banca/ PPGL - UFRR**

Boa Vista, RR

2016

Ao meu irmão Orlando, *in memoriam*, que mesmo diante das dificuldades me oportunizou a
alegria e o privilégio de estudar.

A minha mãe, *in memoriam*, que desde cedo desejou que eu estudasse para ter uma vida
melhor.

Ao meu pai, que nunca frequentou uma escola, porém pelo bom exemplo de vida e dedicação
ao trabalho e a família concedeu aos filhos o maior exemplo, ser digno e trabalhador.

Ao meu esposo e filhos, pois cada um, à sua maneira, soube me auxiliar nesta jornada.

Aos professores e à aluna, que gentilmente participaram desta pesquisa.

A todos os que acreditam no potencial de cada ser humano para desenvolver-se
independentemente de ter ou não deficiência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor incomensurável e por mostrar-me a importância de manter sempre a esperança de que a vida pode ser melhor.

A minha família, pai, mãe, irmãos, irmãs que mesmo diante de tantas necessidades souberam respeitar o meu desejo de estudar e aprender um pouco mais.

A professora Déborah de B. A. P. Freitas por ter me acolhido enquanto orientanda neste Mestrado, pela tolerância tida ante minhas dificuldades.

A todos os professores do PPGL, pelo esforço em participar na formação de pesquisadores no estado de Roraima.

Aos colegas deste curso, pelo prazer de tê-los conhecido e aprendido com eles por meio do convívio e pelas discussões em sala de aula. De maneira especial, agradeço a Natália Barroncas, pela generosidade, carinho com minha pessoa e pelas leituras dos meus trabalhos, a Maria Rita, pela amizade e dicas neste trabalho, a Mara Gardeane pelo apoio e incentivo e a Vagna Gomes, pelo encorajamento para enfrentar este desafio.

Aos professores, a intérprete e a aluna, participantes desta pesquisa e a sua mãe, por terem prontamente concordado em participar deste estudo.

A intérprete da UFRR pelo auxiliou nesta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo averiguar como ocorrem as relações de poder entre professores falantes de língua majoritária e minoritária na educação bilíngue para alunos surdos em uma escola regular em Boa Vista – RR, como também observar de que modo estes sujeitos se relacionam, tendo em vista, as diferentes línguas envolvidas neste processo, LP e Libras. A realização deste estudo tornou-se fundamental em virtude da necessidade de se conhecer um pouco mais a realidade da educação bilíngue dos alunos surdos nas escolas regulares, fornecendo assim, subsídios para o debate acerca desta questão entre educadores e pesquisadores, possibilitando revelar algumas amarras na educação destes alunos que necessitam ser analisadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista a qual foi realizada à luz da Linguística Aplicada, por meio da observação participante, de registros no diário de campo, de entrevistas semiestruturadas com três professores, uma aluna surda e a intérprete que apoia esta aluna em sua turma. As análises revelaram desigualdades nas relações entre os sujeitos da pesquisa e, notadamente, a exclusão da aluna surda nos processos educativos.

Palavras-chave: Relação de poder. Língua majoritária e minoritária. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

This research aims to find out how to place the power relations between speaking teachers of majority and minority language in bilingual education for deaf students in a regular school in Boa Vista - RR, as well as observe how these subjects relate, considering the different languages involved in this process, Portuguese and the Brazilian Sign Language (LIBRAS). This study has become essential because of the need to know a little more the reality of bilingual education of deaf students in mainstream schools, providing subsidies to the debate on this issue among educators and researchers, allowing reveal some moorings in these students' education that need to be analyzed. This is a qualitative interpretivist research which was carried out in the light of Applied Linguistics, through participant observation, records in field diary, semi-structured interviews with three teachers, a deaf student and the interpreter that supports this student in his class. Analyses revealed inequalities in relations between the subjects and, in particular, the exclusion of the deaf student in educational processes.

Keywords: Power relation. Majority and minority language. Bilingual Education.

LISTA DE SIGLAS

MEC - Ministério da Educação

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNIVIR - Universidade Virtual de Roraima

SEED - Secretaria de Educação e Desportos

TALE - Termo de Assentimento Livre e esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CAS – Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez – Princesa Isabel

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
1.1 Hegemonia linguística e o mito do monolinguísmo em território brasileiro.....	15
1.2 Relação de poder entre falantes de línguas majoritária e minoritária.....	15
1.3 O alunado surdo e a educação bilíngue.....	23
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	28
2.1 A natureza da pesquisa.....	28
2.2 Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	31
2.2.1 Observação participante e diário de campo.....	32
2.2.2 Entrevista semiestruturada.....	33
2.2.3 Procedimento da análise.....	34
3. ANÁLISE DOS REGISTROS.....	35
3.1 Assimetrias nos usos da LP e da Libras na educação dos alunos surdos.....	35
3.2 A relação entre professor ouvinte e aluno surdo na escola regular.....	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
5. REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS.....	67
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	68
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aluna.....	71
Anexo 3 - Autorização gratuita de direitos de entrevista gravada em áudio.....	74
Anexo 4 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	76
APÊNDICE.....	78
APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os professores da aluna surda.....	79
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com a intérprete de Libras e Língua Portuguesa da aluna surda.....	81
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com a aluna.....	83

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas no Brasil, acompanhando um movimento internacional em defesa da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, viu-se um número expressivo de documentos oficiais reconhecendo direitos aos alunos com surdez, culminando com encaminhamento para o reconhecimento da educação bilíngue.

Entre estes documentos destacam-se: a Lei nº 10.436, de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão – regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece inúmeras prerrogativas para a realização de propostas para educação bilíngue voltada aos alunos surdos, e ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

As orientações que constam nestes documentos são inúmeras como, por exemplo: a determinação da inclusão nos cursos de formação de professores de uma disciplina voltada para o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; a formação de professores surdos e ouvintes para viabilizar a educação destes alunos numa perspectiva bilíngue; a formação de profissionais para atuarem como tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa na sala de aula, entre outras.

Contudo, apesar deste aparato legal explícito em tais documentos, a educação dos alunos surdos se mostra conflituosa, pois são muitas atribuições voltadas para a escola sem que esta esteja preparada para desenvolver uma educação que envolva línguas tão distintas. Além do mais, a escola brasileira habituou-se a concepção de monolinguísmo dentro deste espaço, e, com o reconhecimento gradativo dos direitos linguísticos dos sujeitos surdos, esta instituição necessita reconhecer o caráter multilíngue que naturalmente constitui as sociedades e a sala de aula.

Trata-se, portanto, de uma situação delicada que envolve inúmeras questões importantes como o fato de que os alunos surdos são totalmente capazes de aprender, de que estes sujeitos são falantes de uma língua diferente da oficial brasileira, que o aprendizado da Libras por estes alunos não ocorre de forma espontânea, é preciso que sejam ensinados por pessoas que a conhecem e que, a partir do aprendizado desta, venham a aprender outras, como a Língua Portuguesa.

É neste contexto conflituoso que os alunos surdos se encontram nas escolas estaduais em Roraima, como também em outros estados da Federação nas diversas redes de ensino, diante das garantias legais de seus direitos, porém imersos em ambientes cuja língua oficial é a língua utilizada para a instrução. Outro fato é que estes alunos têm o direito ao intérprete de

Libras na sala de aula, contudo, nem sempre ocorre a disponibilização deste profissional devidamente qualificado para atuar nesta função.

Desta forma, esta realidade revelou-se propícia para a realização de pesquisas, e, diante da oportunidade de cursar o Mestrado em Letras na Universidade Federal de Roraima (UFRR) esta pesquisadora reportou-se a um antigo questionamento surgido ao ministrar aulas para uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental no final da década de 90, época em que os professores do Estado de Roraima passaram a atender gradativamente nas escolas regulares os alunos com necessidades educativas especiais sem que tivessem sido capacitados/orientados para isto. Neste momento, esta pesquisadora viu-se diante da responsabilidade de trabalhar com quatro alunos “especiais”, na mesma turma, cada um com uma deficiência diferente, sem que tivesse sido informada da matrícula destes alunos nesta escola e que os mesmos faziam parte da turma sob sua responsabilidade, percebendo tal situação apenas quando necessitou lidar com estes estudantes na sala de aula.

A partir deste momento tomou-se a iniciativa de levar esta questão para a gestão da escola para tratar sobre este problema com os demais professores e coordenação. A resposta foi: “É isso mesmo professora, eles têm direito à educação! E a escola vai ter que trabalhar com eles”. Evidentemente compreendia-se que se tratava de uma questão envolvendo o direito à educação destes alunos, contudo, o que não se esperava é que um único professor tivesse que assumir tal compromisso sem o apoio e orientação da coordenação pedagógica ou outra equipe capaz de subsidiar este trabalho. Naquele momento imaginou-se que era preciso que esta escola se organizasse para trabalhar com estes alunos e não apenas atribuísse a um único professor tal responsabilidade.

Diante deste quadro, viu-se a necessidade de buscar ajuda na própria Secretaria Estadual de Educação, a qual, a partir do pessoal que a atendeu, ouviu o mesmo discurso proferido pela gestão da escola. A mesma, insistentemente solicitou pessoal qualificado em educação especial para apoiá-la neste desafio. Neste momento o silêncio foi total. Surpresa com a solicitação desta professora, a técnica que atendia naquele momento pediu calma, porque se tratava de uma questão nova para ela também, contudo entraria em contato com a gestão da escola para conversar.

Retornando à sala de aula no dia seguinte, ao olhar para aqueles alunos sobreveio o seguinte questionamento: “Meu Deus, estes alunos pelo menos me ouvem! E os alunos surdos, como é que os professores estão trabalhando com eles?”.

O desfecho de tal problemática deu-se com a distribuição destes quatro alunos em turmas diferentes na própria escola, com o argumento de que era para não sobrecarregar um único professor. Nada mais que isto! Então este questionamento permaneceu por muitos anos

e veio fazer parte do objeto de pesquisa desta estudante.

Assim, para a realização deste estudo elegeu-se a seguinte pergunta de pesquisa: como são representadas as relações de poder entre falantes de Língua Portuguesa e Libras nas interações de professores ouvintes e aluno surdo no Ensino Médio em uma escola pública de Boa Vista – RR? E, adotou-se as seguintes subperguntas para auxiliar o alcance de respostas à pergunta de pesquisa:

- Em quais momentos e condições a Libras e a língua portuguesa são utilizadas?
- De que modo ocorre a interação entre professores ouvintes e aluno surdo na sala de aula?

A necessidade da realização desta pesquisa torna-se necessária, em virtude das demandas envolvendo a questão linguística na educação dos alunos surdos na escola regular. Estes alunos, em sua maioria, em decorrência da surdez, não aprenderam com seus familiares ou na comunidade em que vivem a língua oficial do país utilizada na sala de aula, nem mesmo a Libras, por falta de contato com pessoas que conhecem e a usam. Portanto, os alunos surdos, em sua maioria, chegam à escola utilizando sinais caseiros especificamente do convívio familiar e encontram um ambiente dominado pela Língua Portuguesa e que desconhece a Libras.

A situação enfrentada por este alunado é muito complexa, pois envolve não apenas o contato entre línguas distintas, mas o ensino, o aprendizado e a interação entre sujeitos falantes de línguas diferentes, como neste caso, em que a aluna sabe Libras, porém seus professores desconhecem esta língua e a intérprete que a auxilia é praticamente iniciante nos estudos da Libras. Apesar deste quadro, espera-se que a escola, dê conta de transitar nestes dois universos linguísticos contando, quando muito, com um intérprete.

Diante deste conflito, desejou-se realizar esta pesquisa a fim de compreender melhor como esta dinâmica ocorre em sala de aula, uma vez que, o direito à educação destes alunos foi garantido por Lei e direcionado à escola regular o dever de instruí-los academicamente, independente de estar ou não preparada para atendê-los, e, por reconhecer a predominância da LP neste espaço, a qual exerce poder sobre os sujeitos que ali se encontram, ao cumprir seu papel na sociedade.

Deste modo, acredita-se que a realização desta investigação poderá trazer contribuições para os profissionais da educação e, conseqüentemente, para o alunado surdo, uma vez que possibilitará apresentar resultados que coloquem em discussão as desigualdades enfrentadas nas salas de aula, as barreiras enfrentadas pelos professores neste processo e apresentar discussões relativas à língua e seu ensino, questões importantes que às vezes passam despercebidas pelos profissionais envolvidos diretamente e pelas Políticas

Linguísticas implementadas no Estado brasileiro, ocasionando prejuízos irreparáveis para o público surdo.

Para a realização desta pesquisa, adotou-se os seguintes autores: Foucault (2012) e Bourdieu (2008) para abordar relações assimétricas de poder; Bagno (2003, 2002, 2011), Mello (1999) para tratar sobre língua e preconceito linguístico; Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004); Fernandes (2006, 2009), Maher (2007) e Cavalcanti (1999) para discutir a questão questões relacionadas a Libras, entre outros autores.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Hegemonia linguística e o mito do monolinguísmo em território brasileiro

Ao propor discutir a educação para alunos surdos a partir do ponto de vista dos usuários das línguas envolvidas, majoritária e minoritária¹, parte-se do pressuposto de que as dificuldades enfrentadas por alunos e professores diante da diversidade linguística, têm suas raízes no mito da existência de uma língua comum, uma língua hegemônica que destitui de poder as línguas de grupos minoritários como a língua das pessoas surdas, a Libras.

Estes sujeitos vivem sob um regime linguístico de valorização da língua oficial², a Língua Portuguesa, como se neste país não existissem outras línguas. A este respeito Oliveira (2009, p. 1) explica que:

[...] produziu-se o conhecimento de que no Brasil se fala o português, e o desconhecimento de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias.

Assim, as medidas políticas, os discursos utilizados para a manutenção da Língua Portuguesa como língua oficial e majoritária no Brasil custou aos falantes de línguas minoritárias, como as comunidades surdas, o apagamento de suas línguas, o silenciamento e consequentemente a exclusão social e educacional na sociedade brasileira destes sujeitos. Esse mito de língua hegemônica difundiu-se no Brasil por meio de determinações da nação colonizadora desta terra, Portugal, a qual após longo período de dominação deixou marcas profundas no aspecto linguístico nacional, como por exemplo: o desaparecimento de diferentes línguas indígenas usadas em terras brasileiras, o mito da existência de uma língua comum em uma nação multilíngue, entre outros.

1.2 Relação de poder entre falantes de línguas majoritária e minoritária

As relações entre professores e alunos nas salas de aulas são marcadas por relações assimétricas de poder. Tais relações podem ser dificultadas por inúmeros fatores, como neste

¹ Entenda-se aqui o termo línguas minoritárias ou minorias linguísticas conforme explicitado por Cavalcanti (2007) a qual não o relaciona necessariamente a questão numérica ou quantitativa, mas a grupos sociais destituídos de poder.

² Compreende-se o termo língua oficial de acordo com o explicitado por Guimarães (2003) o qual o concebe como a língua de um Estado, “obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.

contexto em particular envolvendo o uso de língua majoritária e minoritária entre professor e aluno no processo ensino aprendizagem.

Para nortear esta discussão recorreu-se às concepções de poder tratadas por Foucault (2012) e Bourdieu (2010, 2008) que discutiram esta temática concebendo-a como uma “relação, exercício e algo que está presente, de forma disseminada, em toda a sociedade” (SIMIONI, 1999, p. 104). Concepção que será adotada neste trabalho, pelo fato da escola ser concebida como um espaço social onde se reproduzem concepções da classe dominante e, conseqüentemente, relações assimétricas de poder entre os sujeitos advindos das diversas representações sociais e culturais do Brasil.

Foucault e Bourdieu são “autores contemporâneos, filhos das transformações do pós-guerra e herdeiros dos impactos de Maio de 68, momento em que, como diz Foucault, apareceu à concretude do poder” (SIMIONI, 1999, p. 4). Estes estudiosos, ao examinarem os movimentos sociais subsidiados por suas pesquisas, reconheceram que o poder se exerce de várias formas. Para Foucault “sempre lhe pareceu evidente a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz” (MACHADO, 2012, p.13).

Nesta perspectiva, o poder funciona como uma maquinaria social que não está situado em um lugar exclusivo, este se dissemina por todos os setores da sociedade em formas de relações de forças, uma luta na qual ou se ganha ou se perde. Seu objetivo precípua é gerir a vida dos seres humanos para tirar maiores proveitos de suas potencialidades (MACHADO, 2008). Por razões como esta Foucault (2012, p. 283) considera importante “estudar o poder onde sua intenção [...] está completamente investida em práticas reais e efetivas [...] onde ele se implanta e produz efeitos reais”, como por exemplo, nas relações estabelecidas nas salas de aulas, onde se encontram falantes da língua majoritária e minoritária.

Por sua vez, Bourdieu (2010) concebe a questão do poder como algo que se exerce em todo lugar. Trata-se de um poder simbólico, invisível, por isto mesmo este autor considera imprescindível “saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido [...] o qual é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 8). Este poder é disseminado na sociedade por intermédio dos discursos da cultura dominante, que se utilizam, entre outros, de sistemas simbólicos como arte, língua, religião, enquanto instrumentos de conhecimentos e de comunicação, para persuadir, convencer os sujeitos a um conformismo ante a realidade social.

Nesta concepção, os símbolos “são instrumentos por excelência da integração social e tornam possível se obter um consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui

fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante” (CAPPELLE, et al, p. 359).

Assim, Bourdieu explica que os sistemas simbólicos:

[...] cumprem a função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de forças que as fundamentam e contribuem assim, [...] para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2010, p. 11).

O poder simbólico tem a capacidade de organização da realidade social, de desenvolver sentidos e percepções imediatas do mundo, gerar concepções homogêneas do tempo, do espaço, da causa entre os atores sociais (BOURDIEU, 2010). Este poder conduz à adesão da classe dominada à cultura da classe dominante sem que reconheçam as relações de dominação, acatando-as como partícipes de um sistema social com valores reconhecidos e aceitos por todos como verdadeiros (PERISSINOTTO, 2007).

Deste modo, o poder simbólico se faz tão presente nas sociedades que exige um olhar minucioso para identificá-lo, porque sua prática está naturalizada nas sociedades, na vivência das pessoas. A aceitação passiva deste tipo de poder leva as pessoas a desenvolver um conformismo, uma apatia pelo que ocorre no meio em que vivem. Comportamentos como estes, podem ser compreendidos como resultado de lutas históricas que envolveram/envolvem relações de poder entre grupos majoritários e minoritários como as que se realizaram/realizam ao entorno da questão linguística em países multilíngues como o Brasil. Tais lutas naturalizaram mitos como o monolinguísmo, a falsa ideia de que neste país se fala uma única língua, tradição que leva a desconsideração das línguas minoritárias e marginalização de seus falantes.

A escola, historicamente, caracterizou-se como um espaço de reprodução da cultura dominante, lugar de inclusão do grupo majoritário e exclusão de minorias linguísticas como os surdos. Neste espaço, os sujeitos tanto exercem poder quanto sofrem suas ações. Assim, os professores exercem o poder por meio de suas práticas pedagógicas, pela autoridade que lhes é conferida, por meio de seus conhecimentos – saberes, culturais e científicos reconhecidos como verdades.

Estes profissionais sofrem ações do poder, porque são assalariados, cumpridores de determinadas trabalhos, não são totalmente livres, pois desempenham seus serviços sob o olhar e orientação de diretores, coordenadores com poderes e autoridade sobre eles. Além destes agentes, os docentes acatam ordens de instâncias superiores às quais organizam o próprio sistema educativo.

Os alunos, por sua vez, exercem poder, quando exigem seus direitos enquanto

cidadãos e usuários do serviço público educativo, entre outros. Porém, estes sujeitos, na escola, mais sofrem os efeitos do poder do que os exercem pelo fato de estarem subordinados às ações pedagógicas realizadas por esta instituição, pelos professores e pelas imposições do sistema educativo de modo geral, entre outros.

As ações pedagógicas são práticas que condicionam, moldam os comportamentos dos sujeitos em sociedade, portanto, não são praticadas exclusivamente pelo sistema escolar, estas, são efetuadas também, por um amplo sistema de organismos sociais detentores de poderes como o familiar, por grupos influentes e dominantes na sociedade, pela atuação de sistemas exclusivamente ou não dedicados à educação os quais fornecem resultados considerados convenientes a toda formação social, por isto, as ações pedagógicas são identificadas como relações de força entre os grupos sociais (BOURDIEU E PASSERON 2008).

Em função de questões como estas, Bourdieu e Passeron (2008, p. 26) dizem que “toda ação pedagógica [...] é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Por isto, é que se faz necessário reconhecer os modos como o poder é exercido ou operacionalizado dentro de instituições como a escola, compreender de que modo o conhecimento pode estar relacionado ao uso do poder, porque todo o saber “se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder [...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2012, p. 28).

Ressalta-se que, os professores desempenham suas funções educativas utilizando uma língua especificamente a qual é considerada “um tipo especial de saber” (OLIVEIRA, 2009, p. 1). Assim, a LP, enquanto língua majoritária, é usada em escolas onde se encontram também alunos surdos que se comunicam por meio da Libras, fato que os colocam perante um regime de valorização da língua majoritária gerando a exclusão social e educacional destes na sociedade brasileira.

Desse modo, compreende-se a necessidade de se considerar melhor o que ocorre na sala de aula na educação dos alunos surdos; ter conhecimento de como se realiza este processo educativo; manter-se atento ao poder que a maioria ouvintista³ exerce sobre os alunos, pois tais estratégias podem dar continuidade às práticas seculares de subalternização dos surdos.

Torna-se necessário observar melhor a história deste país para saber como estas

³ O termo ouvintista refere-se a “as representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores [...] e incompletos” (SKLIAR, 2009, p. 7).

relações de poder se constituíram no passado e mantêm-se no presente. Compreender que a realidade social resulta de lutas “algo regular que se estabeleceu ao longo da história, por meio de vários combates, dos quais alguns saíram vitoriosos e outros derrotados” (PERISSINOTTO, 2007, p. 314).

Nesta perspectiva, a análise histórica dessas relações permitiria esclarecer fatos importantes e contribuir para a desmistificação das arbitrariedades referentes à educação dos alunos surdos, os quais na atualidade, após lutas históricas contra a exclusão e segregação encontram-se em busca de uma educação que possa lhes assegurar um futuro melhor. Uma das grandes lutas travadas por este grupo relaciona-se à valorização da língua utilizada por estes sujeitos, a Libras.

As línguas de sinais conforme Quadros (1997, p. 29) “são línguas que não se derivam das línguas orais, mais fluíram de uma necessidade natural de comunicação”. E, assim, como as línguas orais foram, e são objetos de pesquisa, a Libras também foi e continua sendo estudada. Seus estudos foram iniciados em meados de 1960, pelo linguista norte americano Stokoe que ao analisar a Língua de Sinais Americana (ASL):

[...] encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais (LACERDA, 1998, p. 4).

As pesquisas realizadas por Stokoe puderam comprovar que a língua de sinais “atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma capacidade infinita de sentenças” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30). As pesquisas desenvolvidas nesta área posteriormente aos trabalhos de Stokoe possibilitaram a realização de questionamentos a respeito da educação dos surdos e, com isto surgiram novas perspectivas para estes alunos, uma vez que, os modelos de educação até então ofertados haviam fracassado como a filosofia denominada Oralismo que pretendia tornar o aluno surdo em falante, ou “fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 34).

O oralismo foi adotado por muitos países a partir do II Congresso Internacional ocorrido em Milão no ano de 1880, método proveniente da Alemanha e que se expandia gradualmente a outros países europeus. Este evento foi promovido por uma maioria oralista e

resultou com a proibição do uso das línguas de sinais nas escolas de muitos países, o afastamento de professores surdos que já tinham reconhecimento na educação dos surdos, entre outros. Neste congresso, apenas a delegação norte americana se opôs ao método em questão (LACERDA, 1998).

Verifica-se neste contexto histórico a interferência, a relação de poder exercida pela maioria oralista, a qual impunha seu próprio modelo de uso das línguas aos surdos, isto é, o uso da língua escrita e oralizada dos grupos majoritários, desabonando assim as línguas de sinais. Tal modelo resultou em fracasso e, em virtude deste fato, foi implantada a Filosofia denominada Comunicação Total, como pressuposto de assegurar melhores condições educativas para os alunos surdos. Nesta filosofia, houve a possibilidade de utilizar “qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais” (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Como a Comunicação Total foi também constituída a partir de proposições oralistas, esta filosofia também falhou e, atualmente adotou-se a educação bilíngue na qual a Libras é considerada primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda. Contudo, a Libras não usufrui do mesmo reconhecimento nos espaços sociais que a Língua Portuguesa ou oficial, e aí, os surdos deparam-se com as desigualdades entre estas línguas. Desigualdades que não se abrigam apenas nas diferenças entre as mesmas – uma oral-auditiva e a outra visuoespacial, mas que representam a permanência do poder exercido por grupos majoritários e suas representações sobre a surdez.

A questão das desigualdades entre estas línguas relacionam-se a questões mais abrangentes como as socioculturais e políticas do país e do suposto monolinguísmo no Brasil, elaborado pelos colonizadores destas terras, o qual se perpetua até os dias atuais (OLIVEIRA, 2009; MARIANI, 2003; GUIMARÃES, 2005) gerando conflito para falantes de línguas minoritárias.

Discutir sobre língua não é uma tarefa fácil, pois o seu próprio conceito é objeto de controvérsias até mesmo entre os linguistas (CESAR e CAVALCANTI, 2007). Possivelmente, pelas inúmeras questões atribuídas a essa problemática, temas que envolvem a própria biologia do ser humano, a questões culturais e sociais abrangendo as relações entre dominadores e dominados, entre outros.

Ao discorrer sobre este assunto, Bagno (2011, p. 356) aponta que:

[...] é incontestável que as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade. Seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas [...] em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural.

Assim, as relações entre os falantes de línguas distintas não são pacíficas, nem livres de tensões, são permeadas por relações assimétricas nas quais as línguas consideradas minoritárias e seus falantes são afetados pelas decisões arbitrárias e ideológicas de grupos de maior poder. Deste modo, a Libras, apesar de ter seu reconhecimento legal em documentos oficiais continua em desvantagem por conta de tudo aquilo que foi construído em torno dela, por muito tempo foi considerada “gestos”, “mímica”, entre outros termos.

As noções de língua estavam sempre associadas às línguas dominantes, e, historicamente, observa-se que as várias concepções a este respeito privilegiavam/privilegiam as línguas ditas “legítimas”, “corretas”, “bonitas”, “cultas”, isto é, a língua dos dominadores. Tais visões se transformaram em verdade incontestável no passado e ainda permeiam cenários educativos nos dias atuais, mesmo diante das garantias dos direitos linguísticos e do reconhecimento das diversas línguas para seus falantes.

Diante deste quadro, adota-se neste trabalho uma concepção de língua diferentemente de noções que privilegiam determinadas línguas e desprestigiam outras como a Libras, reconhecendo-se este termo conforme expresso por Mello (1999, p. 23):

Uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em uma cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligado à vida, a cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que as pessoas sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares.

Esta concepção de língua reconhece as diferenças vivenciadas pela diversidade linguística, portanto, coerente com a realidade, com a dinâmica dos seres humanos que usam uma diversidade de línguas para se comunicar. Por razões como estas, César e Cavalcanti (2007, p. 60) afirmam que:

[...] torna-se necessário repensar a língua em função de categorias outras: os diversos tempos ao mesmo tempo, os corpos e suas múltiplas interações, emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondem também por identidades contraditórias, constituídas num mundo de mesclagem cultural, linguísticas, onde as correntes migratórias e os movimentos sociais procuram definir outras relações, inclusive de poder.

Deste modo, estas autoras, César e Cavalcanti (2007) refletem sobre concepção de língua associando esta questão às múltiplas imagens e desenhos que surgem e se modificam constantemente num caleidoscópio. Tais imagens aparecem à medida que o observador mira e movimenta este objeto rico em cores, dependendo não apenas do objeto em si, mas também

do contexto no qual se encontra. Este imaginário aponta para a multiplicidade e complexidade linguística e cultural de uma sociedade, elementos imprescindíveis nas discussões a respeito de língua.

Bagno (2003, p. 17 - 19) explica que:

[...] num longo processo histórico, o que passou a ser chamado de língua é uma “coisa” que é vista como exterior a nós, algo que estaria acima e fora de qualquer indivíduo, externo à própria sociedade: uma espécie de identidade mística sobrenatural, que existe numa dimensão etérea secreta, imperceptível aos nossos sentidos [...] A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isto sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto – os falantes da língua.

Isto implica considerar a língua a partir dos falantes, de suas necessidades sociais, coletivas e individuais e não diante de escolhas feitas por uma minoria que detém o poder a qual impõe seus conceitos, valores e suas concepções de línguas a grupos sociais com culturas e línguas distintas desta classe dominante.

Enquanto grupo minoritário, os alunos surdos se sujeitam no espaço escolar a um silenciamento imposto pelo uso exclusivo da língua oficial – a Língua Portuguesa – que ocorre em toda sociedade brasileira e pelo não reconhecimento da diferença cultural, linguística e identitária destes sujeitos. As identidades são marcadas pelas diferenças existentes entre os sujeitos, neste caso em particular, apesar de pertencerem à mesma nação, ouvintes e surdos apresentam identidades distintas, marcadas pela questão da normalidade e da deficiência, pelo uso de línguas distintas, entre outros.

As identidades são consideradas marcas produzidas pelas diferenças entre os grupos sociais, onde algumas diferenças são consideradas mais importantes que outras (WOODWARD, 2000) especialmente ao tratar-se de grupo majoritário e minoritário, ocasionando assimetrias entre estes sujeitos. Neste caso, a Língua Portuguesa assume um lugar privilegiado em relação à Libras, uma vez que, esta língua é a língua do grupo majoritário.

Assim, as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior.” (WOODWARD, 2000, p. 8). Apesar de partilharem do mesmo espaço sociocultural em território brasileiro, surdos e ouvintes apresentam algumas distinções na expressão e representação do que os cercam. Contudo, as representações dos sujeitos surdos, por estarem associadas a um grupo minoritário tornam-se

menos prestigiadas do que as representações dos ouvintes. Assim, as representações da cultura dominante se impõem sobre a comunidade surda estabelecendo relações desiguais de poder.

As relações assimétricas entre língua majoritária e minoritária têm sido investigadas nas salas de aulas sob diferentes perspectivas por pesquisadores como: Fernandes (2006, 2009), Fernandes (2003) Cavalcanti (1999,), Maher (2007), Lodi (2013), Andreis-Witkoski (2013) e Quadros (2003, 2010), com o propósito de trazer para o debate situações excludentes vivenciadas por estes estudantes, membros de comunidades de línguas denominadas minoritárias.

Lagares (2011) menciona que a condição de língua minoritária caracteriza-se pelo fato de todas as relações comunicativas entre comunidade minoritária e majoritária aconteçam necessariamente através da língua hegemônica. Fato que revela o domínio e o poder do Estado exercido através da língua majoritária ao ser empregada em todos os setores da sociedade como forma única de comunicação.

As pessoas surdas, os inúmeros povos indígenas, os descendentes de imigrantes, entre outros grupos sociais habitantes da nação brasileira, apesar de terem nascido nestas terras não significa que todos tenham como língua materna a portuguesa. Assim, uma questão importante é destacada por pesquisadores como Altenhofen (2004), Mariani (2003), Oliveira (2009), Fernandes (a) (2006, 2009), Cavalcanti (2007), Maher (2007) entre outros, que reconhecem o caráter bilíngue/multilíngue como constituinte do cenário nacional. Segundo os autores supracitados, o mito de que a nação brasileira seja monolíngue, noção que ainda permanece no imaginário social, afeta profundamente os grupos de línguas minoritárias, uma vez que, tal compreensão oculta e nega as necessidades linguísticas destes sujeitos.

Desse modo, o espaço escolar reproduz essa ideia de monolinguísmo, “sob a égide do português como língua oficial, e amargam índices crescentes de fracasso escolar dos seus estudantes de línguas minoritárias” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 50). Assim, ao serem desconsiderados em suas características mais peculiares como suas referências culturais e linguísticas, estes sujeitos tornam-se marginalizados, alheios aos processos de ensino aprendizagem viabilizados pela escola.

É nesse contexto de minoria linguística e de valorização da língua portuguesa que se encontram os alunos surdos, sujeitos usuários de uma língua desconhecida pela escola, os quais têm que se adaptar a este ambiente e ao convívio com profissionais ouvintes que, ainda estão se inteirando acerca da questão da educação dos alunos surdos.

1.3 O alunado surdo e a educação bilíngue

A maioria dos alunos surdos nascem em lares cujos pais desconhecem a Libras. Por esta razão, apresentam dificuldades para se comunicar em virtude da ausência de interlocutores adultos nesta modalidade linguística para estabelecer comunicação e aprender esta língua. Diferentemente da criança ouvinte, que aprende a se comunicar naturalmente logo nos primeiros anos de vida com familiares, colegas, ou em outros contextos. A criança surda, se não houver uma intervenção, fica prejudicada no desenvolvimento linguístico, pois esta não aprende sua língua espontaneamente e nem a língua utilizada pela família, no caso a LP.

Neste sentido, a criança surda necessita do contato com pessoas que conheçam a Libras para que possa aprendê-la, caso contrário, continuará recorrendo apenas a variedade utilizada em casa baseada em sinais caseiros, privando-se de um universo de possibilidades para se desenvolver socialmente e educacionalmente.

Ao chegarem à escola regular, os alunos surdos ficam expostos a situações de ensino aprendizagem no qual a Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto escrita, é utilizada para instrução. Deparam-se então com todas as dificuldades possíveis para desenvolverem a aprendizagem acadêmica, desfrutam apenas da amizade com os colegas que encontram nestes ambientes.

Deste modo, a situação educacional destes alunos, “que os colocam em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula” (FERNANDES, 2003, p. 34) necessita ser compreendida não somente pelo viés da questão linguística ou delimitando-se a questões pedagógicas, mas, sobretudo, dentro do contexto maior e mais complexo no qual a escola se insere, isto é, no contexto social e histórico desta nação, no qual se encontram as políticas linguísticas implantadas no país.

A falta de valorização das minorias, associada às políticas linguísticas delimitaram o lugar destes sujeitos na sociedade brasileira, influenciaram as concepções sobre língua, seu ensino e valor nas tramas sociais que, na atualidade, ainda se fazem presentes nas escolas e nas concepções de ensino de línguas.

E, como explica Mello (2010, p. 127) “a sociedade e a escolas brasileiras, desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente daquela tomada como a língua nacional, isto é, o português”. Além dessas questões Mello (2010) e Megale (2005) destacam que a educação bilíngue envolve a compreensão de um leque de aspectos socioculturais específicos de cada lugar tais como: questões históricas, políticas, ideológicas, importância e função social dada às línguas majoritárias e minoritárias.

Assim, refletir sobre educação bilíngue no contexto escolar brasileiro, requer ponderações a respeito do público alvo a que se destina esta proposta de ensino, visto que, tal fato ocorre entre: alunos indígenas, alunos imigrantes, alunos que vivem em locais de

fronteiras, na chamada educação bilíngue de “elite”, em que línguas de maior reconhecimento internacional como o Inglês e o Espanhol têm maior status no cenário linguístico, entre outras.

Diante deste quadro, como então conceituar ou esclarecer o termo educação bilíngue para alunos surdos? Skliar (2009, p. 7) explica que educação bilíngue para estes alunos pode ser concebida “como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O referido autor reconhece que tal definição ainda é imprecisa para designar educação bilíngue para alunos surdos, mas que, a mesma sugere que este modelo educacional “é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas” (SKLIAR, 2009, p. 7). Faz-se necessário, portanto, discutir sobre educação bilíngue a partir dos aspectos socioculturais dos sujeitos envolvidos, de suas necessidades linguísticas, entre outras.

Deste modo, Fernandes e Moreira (2009) ao tratarem desta questão e expõem que a educação bilíngue para alunos surdos causa estranhamento para a maioria das pessoas por dois motivos: primeiramente, porque a surdez está associada à educação especial juntamente com as demais especificidades atendidas por essa modalidade educativa, o que dificulta a compreensão dos surdos usuários da Libras como integrantes de um grupo sociolinguístico distinto. Em segundo lugar, porque se tornou comum compreender o bilinguismo como uma situação linguística na qual está envolvido o uso de duas ou mais línguas por um sujeito ou uma comunidade de fala como imigrantes ou comunidades indígenas.

Estes tipos de considerações fazem parte de debates realizados por pesquisadores como Fernandes (2006), Quadros (2004) entre outros, e, portanto, conhecedores desta problemática. Se, para estes estudiosos está claro que se trata de uma área da educação bastante complexa, o que dizer então dos professores que atuam na sala de aula com alunos surdos, os quais em sua maioria, não tiveram formação que os habilitasse a trabalhar com estes sujeitos? Como estes profissionais poderão ter ciência de seu papel diante de um campo de ensino no qual ainda permanece um universo de questões tão pouco esclarecidas?

Neste sentido, Skliar (2009, p. 8) explica que “o foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica”. Ampliando ainda mais o leque de questões a serem compreendidas pelos professores e pais destes alunos.

Além disto, o autor acima citado delinea uma série de aspectos importantes a serem compreendidos ao se tratar da educação bilíngue para os sujeitos surdos:

As obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escolas de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, 2009, p. 8).

Tais considerações colocam os professores diante de um grande desafio, pois não se trata de resolver uma questão que surgiu aqui e agora, trata-se, sobretudo, de uma construção e desconstrução de conhecimentos a respeito da surdez, seu contexto histórico dentro das sociedades, das ações sociais, das políticas linguísticas voltadas para estes sujeitos além, é claro, da educação bilíngue proposta a estes estudantes.

No Brasil, a educação bilíngue voltada para os alunos surdos, proposta pela Política de Inclusão adota a Libras como primeira língua – compreendida como língua natural desta comunidade – e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (BRASIL, 2008).

Contudo, a Libras precisa de algo além da mera garantia legal em documentos oficiais, necessita ser aceita, reconhecida e utilizada pelos falantes da língua majoritária, pois é a língua de acesso à pessoa surda a qual possibilitará a estes a promoção de outros aprendizados como a Língua Portuguesa. Conforme Fernandes (2006, p. 6), em situações de ensino bilíngue:

(...) é pressuposto que o processo de ensino e de aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalinguísticas em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua em questão, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna, de referência.

Porém uma questão importante tem sido apontada pelos pesquisadores que tratam desta temática:

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares [...] A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam-se práticas de exclusão (QUADROS, 2010, p. 32).

Fernandes (2006, 2009), Fernandes (2003) e Quadros (2010) expõem que alunos

surdos apresentam uma postura defensiva diante da Língua Portuguesa em virtude desta sempre ter sido colocada como a melhor, à língua oficial, em oposição a Libras como se esta fosse uma língua secundária e Karnopp (2012, p. 21) esclarece que “dada a situação de uso de mais de uma língua em uma comunidade linguística, o *status* de cada uma é variável, ou seja, as línguas envolvidas não estão em condição de igualdade”.

Karnopp (2010, p. 65) ao refletir sobre práticas de leitura e escrita relacionadas a alunos surdos ressalta que, “na escola predomina o enfoque na leitura e escrita em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária”. Predomina assim na escola uma visão errônea da educação bilíngue do alunado surdo ao se valorizar a língua oficial no ambiente educativo e ao desconsiderar a língua de sinais. E assim, percebe-se a necessidade de reflexão a respeito do valor da Libras enquanto língua usada pelos alunos surdos na comunidade escolar.

Deste modo, acredita-se que, o fato da nação brasileira ter sido um país colonizado e ter passado por políticas de apagamento de línguas minoritárias – Libras, línguas indígenas, línguas dos imigrantes, línguas trazidas pelos africanos escravizados, entre outras, possa ter favorecido para o distanciamento da sociedade brasileira de discussões importantes sobre multilinguismo, bilinguismo que se faça associação ou reconhecimento à variedade linguística do país. Portanto, a forma como esta sociedade se comportou em relação aos falantes de línguas minoritárias possivelmente tenha relação com as dificuldades enfrentadas pelos professores para compreenderem a educação bilíngue na atualidade.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 A natureza da pesquisa

Este trabalho encontra-se apoiado na Linguística Aplicada (doravante LA), área de estudo que se desenvolveu durante e após a Segunda Guerra, cujo conflito entre nações de línguas e culturas diferentes forçou o estabelecimento da comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados ou não de guerra. E, posteriormente a este momento, a LA passou a ser utilizada para subsidiar estudos voltados para a tradução, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Dessa forma:

[...] tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a Linguística Aplicada foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 15).

Em decorrência do contexto em que se desenvolveu “até meados dos anos 80 a LA era vista como mera aplicação de teorias linguísticas principalmente à prática de ensino de línguas; a partir daí a LA começa a ser delineada como uma área científica com metodologia e objetos de estudos próprios” (FREITAS, 2007, p. 98). A referida autora destaca ainda que a LA “traz no termo *aplicada* não a ideia de aplicabilidade, mas sim a noção de que a linguagem que é analisada é aquela que está em aplicação, em uso, colocada na prática social, dentro ou fora do contexto escolar” (FREITAS, 2007, p. 98).

A LA dialoga com diferentes ciências que tratam de problemas relacionados à linguagem. Consequentemente, realiza suas investigações em uma perspectiva multidisciplinar para apoiar suas pesquisas. Assim, questões relacionadas à dicotomia língua escrita/língua oral e as dificuldades enfrentadas por alunos e professores em sala de aula multilíngue, se configuram em problematizações apropriadas para investigação nesta área de pesquisa, ao buscar investigar, analisar, interpretar e projetar tal discussão num âmbito além da própria escola.

Para a realização deste estudo foi adotada a pesquisa qualitativa, que “tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120) e, posteriormente adotada em educação para dar respostas adequadas a problemáticas vivenciadas no ambiente escolar (CHIZZOTTI, 2008, p. 29). Deste modo:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis para os atores que deles participam. [...] os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam – ou o que mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49).

As características fundamentais da pesquisa qualitativa são: a importância da presença do pesquisador no ambiente natural onde ocorre o fenômeno a ser investigado; o caráter descritivo dos registros coletados; a preocupação do investigador em verificar como o fenômeno estudado se manifesta no cotidiano dos sujeitos pesquisados; a importância de considerar as perspectivas dos participantes a respeito das questões investigadas; a necessidade do investigador se debruçar nas inspeções dos registros coletados em campo evitando, portanto, se basear em hipóteses previamente construídas que fogem da realidade examinada (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Em virtude destas considerações, adotou-se o estudo de caso como método de pesquisa por tal método ser concebido uma modalidade de investigação que se “concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos” (SEVERINO, 2007, p. 121) como neste caso em que se discute a situação do alunado surdo na escola regular em Roraima, porém, ciente de que tal condição pode representar a mesma condição de um grande número de estudantes surdos em escolas de todo o Brasil.

Deste modo, o estudo de caso, se volta ao estudo de “*um* caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade [...] um acontecimento especial, uma mudança política, um conflito ...” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 155). Assim, este método de pesquisa é utilizado por pesquisadores em diferentes áreas de estudos, como em psicologia, na medicina, em educação, entre outras áreas de conhecimentos. O estudo de caso tem como objetivo “reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes” (CHIZZOTTI, 2008, p.135).

A realização do estudo de caso possibilita fornecer informações, “explicações no que tange diretamente o caso considerado e elementos que marcam o contexto” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155) oportunizando ao pesquisador a chance de discernir melhor o que ocorre com o objeto de estudo em seu ambiente natural, como também observar elementos externos que lhe afetam direta ou indiretamente.

As pesquisadoras Lüdke e André (1986) apontam algumas características

fundamentais para essa estratégia de pesquisa das quais se destacam:

- os estudos de caso visam descobrir novas informações sobre o caso investigado;
- realizar uma interpretação mediante o contexto pesquisado;
- retrata a realidade de forma acurada;
- recorre a uma variedade de fontes de informações referentes ao caso em questão;
- valoriza os diferentes pontos de vista dos sujeitos pesquisados, entre outros.

Ao optar pelo estudo de caso, os pesquisadores devem ser cuidadosos para não se limitarem a apenas a descrevê-lo por mais documentado que esteja, mas devem “apoiar-se em conceitos, [...] ser guiados por um esquema teórico que serve de princípio diretor para a coleta dos dados” (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1991, p. 227) como também para a realização da análise.

Deste modo, escolheu-se uma escola estadual que atende alunos do Ensino Médio no município de Boa Vista – RR para a realização desta pesquisa, localizada na zona urbana desta cidade, a qual funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando as modalidades do Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Esta instituição atende, atualmente, a 588 alunos, sendo 483 no Ensino Médio Regular e 105 no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, conforme informação da secretaria desta escola.

Os sujeitos participantes desta pesquisa formam a própria aluna surda, a intérprete de Libras e três professores: de Língua Portuguesa, o de Matemática e de informática que trabalham com a referida aluna. Estes sujeitos tiveram seus nomes modificados respeitando o direito de anonimato, adotando-se para estes os seguintes codinomes: Helena, para a aluna surda, Guilherme, para o professor de matemática, Elisa, para a professora de Língua Portuguesa, Samuel, para o professor de Informática e Walquíria para a intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Helena, com 16 anos cursa a 1ª série do ensino técnico ofertado pela escola acima descrita no período matutino. A mesma conta com uma intérprete de Libras/Língua Portuguesa na sala de aula. Esta aluna foi diagnosticada com surdez desde o seu nascimento. Ela nasceu em uma família cuja mãe é brasileira e o pai é venezuelano. Sua mãe estudou Libras para se comunicar com sua filha, e, atualmente trabalha, em uma escola municipal em Boa Vista como intérprete desta língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. Portanto, em casa, apenas sua mãe usa a Libras para se comunicar com Helena e, seu pai e seu irmão usam uma linguagem gestual para se comunicar com a mesma, pois estes, segundo informação da mãe de Helena, “nunca se interessaram para estudar Libras!”.

Guilherme, professor de matemática, é licenciado em Ciências Matemáticas, e é

Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Este professor trabalha há vinte anos em escolas públicas no estado de Roraima. Elisa, professora de língua Portuguesa, é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura, e é especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura. A mesma trabalha há 12 anos em escolas públicas no município de Boa Vista – RR. O professor Samuel, é bacharel em Sistema de Informação e especialista em Redes de computadores, e atualmente é mestrando em educação. O professor Samuel tornou-se deficiente visual aos 22 anos de idade.

Estes professores têm em comum, o fato de não terem cursado nenhuma disciplina de Libras nas suas respectivas graduações – que ocorreram em períodos anteriores à determinação do MEC da inserção de uma disciplina de Libras nos curso de licenciatura –; de não terem realizado nenhum curso em Libras posterior a graduação, de terem ministrado aulas para alunos com diferentes necessidades educativas especiais, porém, esta é a primeira vez que ministram aulas para aluno com surdez.

Walquíria, a intérprete de Libras e Língua Portuguesa, é formada em Pedagogia, estudou o curso básico em Libras na UFRR, intermediário e avançado na UNIVIR, com carga horária de 60, 80 e 100 horas respectivamente. A mesma foi selecionada em 2015 juntamente com outros profissionais pela SEED, após esta secretaria ter sido advertida pelo Ministério Público do estado de Roraima para que cumprisse as orientações dos documentos oficiais referentes à educação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Este órgão tomou tal iniciativa mediante denúncias de descaso com tais alunos nas escolas públicas de Boa Vista, realizadas por pais e responsáveis. Estes responsáveis solicitaram, entre outras, a contratação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa para atender aos alunos com surdez na sala de aula, uma vez que, a ausência deste profissional, na perspectiva deste órgão, representava negligência na educação destes alunos por parte da SEED.

As observações tiveram início em 04 de agosto de 2015 e encerradas em 22 de dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de vinte e seis horas aulas observadas. Estas ocorriam nas segundas, terças, quartas e sextas feiras. Foram Observadas oito aulas de matemática, oito de ITI e dez de LP. Destaca-se que as aulas foram interrompidas parcialmente em virtude dos professores do estado terem participado de um período de greve dos professores, contudo foi possível realizar esta investigação sem maiores prejuízos.

2.2 Descrição dos instrumentos de coleta de registros

Para a realização desta pesquisa adotou-se os seguintes instrumentos para coleta de registros: observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas para que

estes recursos fornecessem dados importantes a respeito do objeto de estudo em questão oportunizando a triangulação de dados de diferentes fontes durante a análise.

2.2.1 Observação participante e diário de campo

A observação participante é aquela que exige a presença real do pesquisador no local da investigação. Isto implica na necessidade da interação do investigador no ambiente onde ocorre o fenômeno a ser investigado cujo propósito é coletar informações diretamente do contexto ou situação específica de grupos sociais (MARCONI e LAKATOS, 2010). Assim, a observação participante permite ao investigador enxergar uma série de fatos, comportamentos, entre os sujeitos pesquisados que de outra forma não poderia identificá-los.

Deste modo, a realização da observação em pesquisas “ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Diante do exposto, a observação participante é aquela que:

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...] permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” [...] “descobrir” aspectos novos de um problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação participante facilita a coleta de dados de forma espontânea porque o pesquisador se torna membro do grupo a ser pesquisado, e assim, “as atividades do grupo serão desempenhadas naturalmente porque seus membros não apresentarão inibições diante do observador” (RICHARDSON, 2010, p. 262) e assim, este ambiente se torna propício para a coleta de dados.

Diante da realização da observação participante exige-se do pesquisador o registro dos dados ali coletados, para tanto, este investigador necessita de um caderno que servirá de diário no qual o mesmo fará os registros dos fatos observados durante suas investigações.

Assim, o denominado diário de campo “consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154). Além dessas descrições, é importante que o pesquisador registre suas reflexões, suas “percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa. É imprescindível também registrar considerações e impressões pessoais sobre o observado”

(BARROS e LEHFELD, 2000, p. 89) para que o investigador associe os eventos ali ocorridos a outros dados coletados.

2.2.2 Entrevista semiestruturada

Trata-se de uma das principais técnicas utilizada por pesquisadores em ciências sociais a qual desempenha um papel importante nas atividades científicas como também em outras atividades humanas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 33). As entrevistas, de modo geral, são concebidas como “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 278) ao pesquisador.

Além de fornecer informações importantes, as entrevistas têm como objetivo “compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 278). E, conforme Lüdke e André (1986, p. 34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Neste processo, “o que interessa é dispor de participantes que sejam capazes de descrever de maneira acurada a sua experiência vivida” (GIL, 2010, p. 138) e, por meio destas experiências forneçam dados importantes sobre o objeto em estudo.

Este tipo de entrevista é concebida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Esta modalidade de entrevista tem tanto o pesquisador quanto o informante como elementos fundamentais para o sucesso da pesquisa. O pesquisador conta com o apoio de conhecimentos teóricos que facilitarão a condução da entrevista quanto sua compreensão dos fatos apontados pelo entrevistado. O informante, por sua vez, torna-se fundamental neste processo, porque sua vivência, sua experiência com o objeto de pesquisa poderá revelar aquilo que pode estar oculto ou pouco esclarecido para o pesquisador. Então, ambos se complementam no processo investigativo.

Assim, foram realizadas cinco entrevistas, com a aluna surda, outra com a professora intérprete de Libras da aluna em questão por conta de seu papel diferenciado dos demais

professores o qual a coloca em uma posição singular na sala de aula. Esta poderá apontar aspectos importantes da situação pesquisada visto que sua função é diferente. As demais entrevistas foram feitas com o professor de Língua Portuguesa, porque, tanto a disciplina em questão quanto a formação deste profissional estão diretamente relacionadas ao problema investigado, e as outras com os professores de matemática e ITI para ampliar o leque de discussões a respeito do objeto estudado e, por compreender, que as dificuldades enfrentadas na educação bilíngue para as pessoas surdas se fazem presentes em todas as disciplinas e relações na escola. Ressalta-se que, a autorização da gestora da escola consentindo a realização da pesquisa; os termos de autorização gratuita de direitos de entrevistas gravadas em áudio; o TALE; o TCLE, e a Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos – do CONEP constam em anexo e roteiros de entrevistas no apêndice deste trabalho.

As entrevistas foram roteirizadas, elencando os tópicos que tratam especificamente de elementos, de dados essenciais para a análise, que posteriormente foram transcritas com o apoio do intérprete cedida pela UFRR.

2.2.3 Procedimentos da análise

Após a realização das observações participantes em sala de aula, durante as quais foram feitas anotações no diário de campo, e após concluir a etapa das entrevistas, as quais foram transcritas, foi realizada a sistematização dos dados, fazendo-se a seleção dos registros pertinentes à análise e a interpretação dos mesmos por meio da triangulação, técnica concebida por Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”, permitindo alcançar a máxima compreensão dos fatos pesquisados.

Assim, analisar significa: [...] “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, [...] e as demais informações disponíveis.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45) considerando a fundamentação teórica adotada no trabalho em questão, para que fossem alcançadas respostas que esclarecessem as perguntas que nortearam esta pesquisa.

3. ANÁLISE

3.1 Assimetrias nos usos da LP e da Libras na educação dos alunos surdos

Nesta sessão serão apresentadas as análises dos dados referentes à primeira pergunta de pesquisa deste trabalho: De que modo ocorre a interação entre professores ouvintes e aluno surdo na sala de aula?

Assim, ao considerar a educação dos alunos surdos na sala de aula da escola regular e a relação entre professores ouvintes e aluno surdo, observam-se a persistência de determinados problemas envolvendo a educação destes alunos como também a relação entre professores ouvintes e aluno surdo. Algumas destas dificuldades foram observadas no decorrer desta pesquisa realizada em uma escola estadual no município de Boa Vista – RR como é possível destaca-las por meio do seguinte excerto do diário de campo descrito durante observação participante.

Helena, a aluna surda, em questão encontra-se sentada na sala de aula ao lado de Walquíria, intérprete de Libras Língua Portuguesa, durante a aula de matemática com o professor Guilherme. Este professor faz a explicação do conteúdo em Língua Portuguesa por meio da oralidade e da escrita no quadro. O mesmo esclarece calmamente os passos para a resolução dos exercícios sobre Função de Primeiro e Segundo Grau, enquanto Helena, copia continuamente da lousa as anotações feitas pelo professor. Enquanto isto, os alunos ouvintes fazem perguntas ao professor para tirar dúvidas a respeito do conteúdo que está sendo explicado o qual responde a cada uma exemplificando-as por escrito na lousa.

Por sua vez, a intérprete ajuda Helena a responder os exercícios passados na sala de aula, a mesma não faz a interpretação da fala do professor. Em determinado momento, enquanto o professor explica o assunto, a aluna se mostrou entediada, sem interesse pela aula e, logo, a intérprete pega um pequeno caderno e escreve algo e mostra para a aluna. A mesma olha para a escrita feita pela intérprete e parece não gostar desta atitude e afasta o caderno com uma das mãos e meneia a cabeça dando a impressão de que entendeu o que estava escrito e, sem graça, a intérprete fecha o caderno.

Durante esta aula o professor não se reportou à aluna, seu nome só foi pronunciado por ele ao realizar a chamada que foi respondida pela intérprete. Nesta aula, a intérprete usou um vocabulário muito restrito em Libras como: “entender”, “escrever”, “ver” e a usar gestos e a apontar com o dedo indicador nas questões que

estavam sendo resolvidas no caderno da discente ou mesmo para o quadro para que a aluna observasse melhor o que o professor Guilherme explicava. Num dado momento, Helena sinaliza para a intérprete: “ônibus”, “casa”, “ir”. Em resposta a esta fala a intérprete responde: “Não! Espere, ainda não é hora”. Neste momento, a intérprete falava, usava a Libras e gestos e apontava para o relógio. A aluna entendeu que ainda não podia sair e continuou a copiar. E assim, enquanto os alunos ouvintes observavam as orientações do professor, Helena continuava a copiar do quadro todas as anotações do mesmo, completamente aflita, pela velocidade com que tudo ocorria naquele momento e porque não podia perder nenhuma daquelas informações escritas pelo professor, uma vez que, o visto dos professores no caderno dos alunos valiam pontos a serem somados à nota destes estudantes.

Diante do exposto, observam-se, entre outras questões que dificultam a educação dos alunos surdos na sala de aula da escola regular, o uso exclusivo da Língua Portuguesa nesta disciplina e o uso mínimo da Libras, demonstrando assim, assimetrias nas relações de poder existente entre falantes de língua majoritária e minoritária na sala de aula, espaço onde a Libras “é vista como secundária” (QUADROS, 2010, p. 31) e onde “as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolíngüismo” (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 50) em decorrência da imposição da LP como materna⁴ do povo brasileiro e do apagamento das outras línguas neste território.

Assim, a LP, nesta turma, foi usada por meio da fala do professor ao ministrar suas aulas; através da escrita na lousa; por meio da fala dos alunos que faziam perguntas ao professor; através da fala da própria intérprete ao tentar se comunicar com a aluna surda recorrendo à Libras como também à LP. Tal situação se deve, entre outros, ao fato de que, “enquanto língua oficial e língua nacional do Brasil, o português é uma língua de uso em todo o território brasileiro, sendo também a língua dos atos oficiais, da lei, a língua da escola” (GUIMARÃES, 2005, p. 3), portanto, situada em proeminência em relação a Libras na educação bilíngue para alunos surdos.

Em decorrência de tal fato, advêm situações como está mencionado anteriormente as quais colocam os alunos surdos em desvantagem nos processos educativos mediados por professores que usam a LP. Neste ambiente, que predomina o uso exclusivo da LP, os alunos ouvintes se reportam ao professor nesta mesma língua, a intérprete, ao invés, de fazer a interpretação da fala do professor, prestava atenção às aulas para ajudá-la a resolver os

⁴ Entenda-se aqui o termo língua materna como as noções apontadas por Guimarães (2003, p. 48) o qual o concebe como “a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes”.

exercícios. A aluna, por sua vez, olhava e copiava incessantemente tudo o que era escrito na lousa.

Quanto aos sinais: “ônibus”, “casa”, “ir”, expostos no excerto acima, foram sinalizados pela aluna em questão no momento em que a mesma solicitava insistentemente para sair da classe mais cedo por conta da necessidade de pegar o transporte coletivo e ir para casa almoçar e depois dirigir-se ao CAS. Conforme informação da intérprete, esta estudante tinha atendimento neste Centro, portanto, era preciso ir para casa para depois, pegar o transporte escolar do governo do Estado que a leva para este setor.

Diante do exposto, considera-se que Helena, encontra-se em condição crítica, ou melhor, de exclusão, porque o espaço escolar não lhe oferece condições satisfatórias para desenvolver sua aprendizagem porque o uso da Libras, nesta disciplina, restringiu-se a pequenos diálogos entre a intérprete de Libras e a aluna surda. Por parte da intérprete foram usados sinais como: “entender”, “escrever”, “copiar”, “olhar”, e envolvendo operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e gestos. Por parte da aluna, além dos acima mencionados foram usados sinais como “não saber”, “difícil”, “esquecer”, “beber água”, expressões faciais que demonstravam aflição, além de expressões de negação realizadas pelo dedo polegar especialmente durante as avaliações, momento em que esta aluna, sempre que podia, recorria à tradicional “cola” pelo caderno ou apostila e pela própria “ajuda” que a intérprete lhe dava neste momento. Tal atitude a denunciava pelo barulho que esta aluna fazia ao mexer em seus papéis, entre outros. Nestes momentos, seus colegas a olhavam atônitos, porém ela pedia silêncio a eles.

Ressalta-se que, durante as aulas a interpretação da fala do professor de matemática não ocorria, a intérprete dedicava-se a orientar, a ajudar Helena a responder os exercícios no caderno desta estudante e, para isto esta profissional observava as aulas, prestava atenção ao que o professor explicava, deixando assim, de realizar sua função. E assim, a comunicação entre o professor falante da LP e esta aluna falante de Libras não acontecia a contento e, por isto mesmo, esta aluna não pode desfrutar dos ensinamentos ministrados pelo professor de matemática, pela ausência de uma língua comum entre estes sujeitos, pelo não reconhecimento da necessidade de comunicação entre professor falantes da LP e aluno surdo falante da Libras na sala de aula.

Observam-se assim, o exercício do poder simbólico nesta turma, entre outros, revelado pela exclusão de Helena enquanto falante de língua minoritária. E assim, ressalta-se a orientação de Foucault (2012, p. 282) o qual considera importante “captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar”, pois é lá que seus efeitos são revelados, como se observou nesta pesquisa a qual mostrou que os alunos falantes

da língua majoritária eram beneficiados com o ensino em LP enquanto a aluna surda falante da Libras ficava omitida, negligenciada dos processos educativos.

E, como bem explica Bourdieu (2010) o poder simbólico é exercido em todo lugar, de forma dissimulada, invisivelmente, e por isto mesmo se faz necessário saber identificá-lo, enxergá-lo onde sua prática é ignorada por sua naturalização na sociedade em que se vive. Observa-se que, no decorrer da história da surdez, na maioria das civilizações, estes sujeitos estiveram à margem da sociedade pelas concepções que os ouvintes nutriam a respeito da pessoa surda. E, na atualidade, ainda parece natural continuar omitindo que estas pessoas tenham direitos, necessidades a serem supridas.

Destacam-se assim, que em situações como esta envolvendo língua majoritária e minoritária, a condição dos alunos surdos, torna-se agravada pelo fato de que: “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 2010, p. 25). Assim, aquilo que o foi legitimado pelos discursos, entre outras formas de construção da “verdade”, sobrecarrega, exaure os falantes de línguas minoritárias e os exclui da vivência em sociedade.

A exemplo de situações de exclusão como esta, vivida por Helena na escola regular, foi apontada por Aspilicueta et al (2013, p. 11) ao afirmarem que, as alunas surdas observadas em suas pesquisas ficaram excluídas das atividades desenvolvidas na sala de aula em função da diferença linguística entre professor falante de LP e estas alunas surdas falantes da Libras, as quais tornaram-se em sala de aula “excelentes copistas de textos sem significado para elas”. Ademais, o fato de Helena não participar das interações com os alunos ouvintes e o professor nos momentos em que estes dialogavam sobre o conteúdo estudado, esta estudante perdia tais informações as quais são consideradas essenciais para a construção da aprendizagem. Tais momentos são considerados únicos e são alcançados especificamente por meio da enunciação, do diálogo entre professor e alunos, como se vê na seguinte citação:

[...] o discurso do professor guia a atenção dos alunos para tarefas relevantes, avaliando suas respostas e sua adequação. Além disso, muito do que é dito para outro aluno em uma explicação ou discussão é ouvido pelo grupo e constitui um conhecimento adquirido, ainda que não diretamente voltado para este ou aquele sujeito; neste ambiente, onde um pergunta, outro responde e outro ouve, se constroem muitas regras de conhecimento social e afetivo importantes para o desenvolvimento da criança (LACERDA, 2006, p. 178).

A ausência de comunicação entre professor e aluno caracteriza-se situação de exclusão, não somente para o aluno surdo, mas para qualquer aluno, representa negação do

direito à educação. Neste sentido, destaca-se que o papel do intérprete na sala de aula do aluno surdo, tem como função interpretar a fala/a sinalização entre falantes da LP e falante da Libras, facilitar a comunicação entre estes sujeitos. É fazer com que as partes envolvidas nos diálogos em sala de aula entendam o que ambas queiram expressar, enunciar, e, nesta aula, isto não ocorreu.

Deste modo, como bem explica Quadros (2010, p. 30) em ambientes com predominância de falantes oralizados, como as salas de aulas das escolas regulares, os sujeitos surdos, “olham as bocas se movimentando e sabem que, através destes movimentos, as pessoas expressam pensamentos e ideias, mas mesmo havendo tal percepção, não compreendem esta língua”. Portanto, no caso de Helena, para que a aprendizagem desta aluna ocorra é imprescindível que haja comunicação na mesma língua entre ela e seus professores.

A respeito de situações como esta Guimarães (2003) esclarece que “no espaço de enunciação os falantes não são tomados enquanto indivíduos psicologicamente. Os falantes são caracterizados histórico-socialmente pelo modo como são tomados pelas línguas [...] e assim se distinguem linguisticamente” (GUIMARÃES, 2003, p. 48). E, como a Libras representa um grupo minoritário e silenciado historicamente pelos estigmas relacionados à surdez, pelas relações assimétricas entre ouvintes e surdos, esta aluna encontra-se silenciada, desprovida de condições que favoreça sua educação; impossibilitada de realizar uma boa comunicação com seus professores e colegas; encontra-se em um território de negação do poder “dizer”, de “expressar-se”, de interagir com seus semelhantes por meio da Libras. E assim, Justifica-se, a assertiva de Mello (2010, p. 127) ao revelar que “a escola brasileira não reconhece o direito das crianças brasileiras ou não [...] de aprender na escola com as línguas com as quais interagem regularmente no seu cotidiano”.

Constata-se assim que os direitos linguísticos desta aluna não estão sendo respeitados neste processo educativo, e isto lhe traz prejuízos porque “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” Benveniste (2008, p. 286). Portanto, é imperativo que os sujeitos utilizem uma ou mais línguas comuns entre ambas às partes para interagirem, se reportarem aos outros, saberem o que os outros dizem e, ao mesmo tempo se fazerem entendidos.

Enquanto língua majoritária, a LP dispõe de poder e mecanismos para organização do espaço de enunciação entre os sujeitos (GUIMARÃES, 2003). Assim, a disponibilização das línguas no ambiente escolar hierarquiza a posição, o lugar dos falantes avaliados pelo status de cada língua e, evidentemente, de seus falantes. Esta condição de subalternização, de exclusão, de negação do direito de se expressar e de compreender o que os professores e colegas de classe dizem também foi reconhecido por meio da fala do professor Guilherme em

sua entrevista:

[...] eu fico preocupado, assim, por que a própria pessoa se sente frustrado, imagine só, você vai fazer o quê, num lugar onde você não tá entendendo nada? O cara tá falando e você não tá sabendo nem o que é. É muito complicado isso aí. Se pra você como docente, eu me sinto limitado, meio agoniado com essa questão, imagine a pessoa, o sujeito lá, o aluno né, mais difícil ainda!

A situação do alunado surdo na escola regular é delicada, como o próprio professor Guilherme expôs **“você vai fazer o quê, num lugar onde você não tá entendendo nada?”** Ao tratar sobre a educação bilíngue para alunos surdo, Skliar (1997 a,b apud SKLIAR, 2013, p.7) afirma que este modelo corre o risco de se tornar em mais uma “neo-metodologia” colonialista, positivista, ahistórica, e despolitizada”. Porque não considera as necessidades linguísticas dos sujeitos surdos. Tais alunos se encontram nas escolas regulares por força da Lei, porém, nega-se a estes o uso de sua própria língua nos processos de ensino aprendizagem. Deste modo, suas necessidades individuais de comunicação são ignoradas. Nestas condições, tanto esta aluna quanto este professor encontram-se diante de um grande impasse, porque “este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, porque envolve modalidades de línguas diferentes” (QUADROS, 2010, p. 31). Em ambientes como este, as relações de poder entre falantes de línguas majoritária e minoritárias são ressaltadas pela naturalização do mito do monolinguísmo radicado no Brasil, pela imposição do uso da língua oficial na escola, porque aceita-se a condição do falante de língua minoritária como algo natural, fato que revela o exercício do poder na instituição escolar, pela naturalização das relações desiguais entre os sujeitos.

Assim, como se observou que a Libras foi minimamente usada nas aulas do professor de Matemática, a professora Elisa da disciplina de LP também reconheceu o pouco uso desta língua em suas aulas:

[...] Eu vejo ainda que está assim um pouco distante né, da sala de aula o uso das libras né, que precisa ser trabalhado mais isso na escola.

Este reconhecimento não só evidencia o pouco uso da Libras na sala de aula, como sinaliza para a aceitação desta língua no espaço escolar por parte desta professora. A mesma, noutro momento revelou o desejo de aprender Libras, contudo alegou falta de tempo para realizá-lo e afirmou que **“acho que o ideal seria ter oficinas (de Libras) na escola né, que**

pudesse abranger todos os professores, aí seria muito melhor esse trabalho.” Este desejo é partilhado também pelo professor Guilherme, quando este comentou em sua entrevista: **“a escola deveria promover cursos, oficinas de Libras na própria escola”**. Ressalta-se que, a escola brasileira, historicamente, sempre assumiu a política de monolinguísmo adotada pelo Estado brasileiro, de apagamento, de subtração das línguas ditas minoritárias, e como explica Oliveira (2009, p.1) “a política de estado no Brasil sempre foi a política de língua única”.

Portanto, as escolas brasileiras assumem a política de língua única, contribuindo para o apagamento das línguas minoritárias como a Libras. Contudo, por força dos direitos linguísticos dos alunos surdos, esta instituição é obrigada a trabalhar com estes alunos, vivenciando os prejuízos causados a eles e à Libras.

Como foi exposto pelas observações participantes, a Libras, foi minimamente falada/sinalizada durante as aulas de Matemática e LP. Contudo, o professor Guilherme, da disciplina de Matemática, notou que alguns alunos começaram a ter certo interesse por esta língua ao abordar sobre os usos da Libras na sala de aula.

Eu já percebi que alguns utilizam [...] Eu já percebi alguns alunos conversando em Libras. Já presenciei entre os próprios alunos, falando: ah! Isso aqui se fala assim em Libras!

O professor Guilherme notou que alguns alunos têm demonstrado interesse pela Libras em razão da professora Elisa de LP estar promovendo o uso da mesma na sala de Helena, após ser informada pelos alunos ouvintes que naquela turma estudava uma aluna surda, fato revelado pelo excerto da entrevista com esta professora.

Eu percebi que, quando eu fiz a chamada na sala pela primeira vez, os alunos riram. Nem eu sabia que nós tínhamos uma aluna surda na sala! Aí depois que eu fui entender. Não professora, ela não escuta!

Observa-se a falta cometida pela escola ao expor tanto a aluna surda quanto a professora ouvinte a situações de constrangimento, pois, o fato desta professora não ter sido informada da presença desta aluna nesta turma, representa equívoco na educação dos alunos surdos. Os professores necessitam serem comunicados antecipadamente, para se prepararem, para discutirem como melhor trabalhar em turmas como esta.

Ressalta-se que no PPP da escola em questão, consta a necessidade de superação de alguns problemas como: evasão, repetência, adequação da escola para atender, entre outros,

alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, parece que esta instituição ainda não conseguiu acertar o passo nessa empreitada, porque, os professores só passaram a ter ciência da presença desta estudante surda na escola a qual trabalham, ao se depararem com a própria aluna na sala de aula.

Neste sentido, a professora Elisa, ao ser informada pelos alunos ouvintes, a respeito da presença de Helena enquanto aluna surda naquela turma, passou a observá-la e constatou que era preciso fazer um trabalho diferenciado naquela sala:

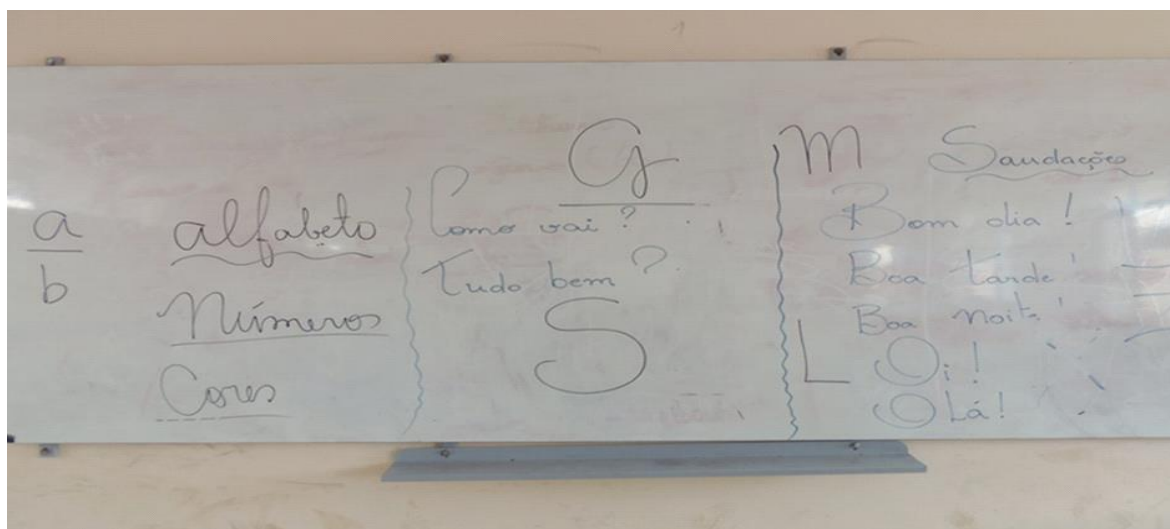
[...] quando começaram as aulas, eu observava que ela ficava muito no cantinho, isolada. Então, por isso que eu fiz esse trabalho, essa parceria com as professoras da sala multifuncional, pra fazer com que essa menina pudesse realmente, se sentir parte daquela sala.

A atitude da professora Elisa está sendo positiva em relação a Libras, aos alunos ouvintes e em relação à Helena. Em relação a Libras, porque esta língua está sendo reconhecida neste espaço como uma língua brasileira e que seus falantes também se encontram nas escolas; em relação aos alunos ouvintes, porque oportuniza a estes estudantes o contato com mais uma língua brasileira, distinta da que eles conhecem e usam no dia a dia; com relação à Helena, porque aproxima esta estudante dos demais alunos da turma, para que ela se sinta fazendo parte daquele grupo.

Contudo, observou-se em sala de aula, como também pela fala do professor Guilherme ao dizer: **“eu já percebi alguns alunos conversando em Libras”**, que, o uso desta língua por parte dos alunos ouvintes na turma de Helena não passam de pequenos ensaios, atitudes estanque, pontuais, que não evoluem para a realização de uma conversação, um diálogo em Libras com esta aluna. Destaca-se que, durante entrevista com Helena, esta aluna ressaltou que os colegas não sabem Libras **“são burros”**. Tal expressão é comumente observada no CAS durante atendimentos destes alunos neste Centro, quando estes se deparam com alguém que quer conversar com eles sem saber Libras.

A professora Elisa, ao colocar em prática sua estratégia para promover o ensino da Libras na sala de Helena, solicitou o auxílio desta aluna e da intérprete de Libras, Walquíria. Destaca-se que Elisa não sabe Libras, o que justifica o pedido de ajuda à intérprete e da própria aluna em questão. Assim, a professora iniciou este momento, já no final de sua aula dizendo: **“bem, nós vamos começar este projeto, que havia sido deixado de lado por conta da greve. Vamos iniciar com o alfabeto, algumas saudações e as cores”**. E logo escreveu na lousa o que pretendia estudar com os alunos ouvintes naquele dia.

Figura 01: Roteiro escrito na lousa pela professora Elisa para o ensino da Libras na sala de Helena



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Então, a professora escrevia as letras do alfabeto na lousa e pedia para que Helena fizesse o sinal correspondente a estas letras em Libras, isto é a datilologia. Este momento foi muito dinâmico, os alunos ouvintes participaram e Helena estava muito contente por estar ali na frente executando aquela tarefa, até brincou com os colegas de sala, demonstrando por meio de gestos com sua mão direita como se alguém fosse ser punido. A intérprete ressaltou: **“Olha! ela disse que quem não prestar atenção vai apanhar”**, e a turma riu. Neste dia, foi apresentado apenas o alfabeto em Libras aos alunos ouvintes e algumas saudações, por conta do tempo que era muito curto para tudo aquilo que foi pretendido.

Observa-se assim, que mesmo diante da iniciativa da professora Elisa na promoção do ensino da Libras para favorecer a comunicação de Helena com os colegas da sala de aula, a situação de exclusão desta estudante permaneceu, porque as necessidades de Helena são extremas. A mesma cursa a 1ª série do Ensino Médio, a carga de informações que são expostas a esta aluna é muito grande e, o aprendizado por parte dos alunos ouvintes de expressões como: oi! Olá! Bom dia! Boa tarde! Conforme se verifica no quadro acima exposto, não possibilita grandes avanços para esta estudante.

E, após o término desta aula, tudo voltou ao que era antes, a aluna sentada ao lado da intérprete copiando o que os professores escreviam na lousa; copiando de apostilas as respostas dos exercícios as quais eram apontadas ou marcadas com lápis pela intérprete; olhando em silêncio para a turma ou mesmo cochilando sobre sua carteira; fato que se repetiu por inúmeras vezes durante observação participante. Ao ser indagada sobre a persistência desta sonolência na sala de aula, a mesma informou que acordava muito cedo para vir à

escola, e assim, por várias vezes esta aluna dormiu sobre sua carteira.

Durante uma das sonecas de Helena na sala de aula, presenciou-se Augusto, um dos colegas, tentando acordá-la, sacudindo-a e chamando-a em tom de brincadeira: “**acorda pra vida Helena!**” Neste momento, todos os alunos riram. Outro chegou a dizer: “**continua falando que ela vai te ouvir**” Helena não se moveu, continuou dormindo. Neste momento, a intérprete, que trabalhou naquela turma até o início de agosto do corrente ano, disse: “**É o silêncio da turma! E com sono, dorme mesmo!**”. Como também, nesta época, não havia interpretação da fala dos professores, o que mais Helena poderia fazer, se estava realmente cansada e com sono?

Noutro momento, durante a aula de Matemática, Helena dormiu todo o tempo. Neste dia, a intérprete faltou. Uma das colegas que a via dormir, de vez em quando passava mão em seus cabelos arrumando-a, pois Helena estava um pouco desalinhada. Os demais alunos a observavam e num dado momento um colega disse bem alto: “**Acorda Helena!**” e todos os alunos riram. Apesar dos colegas de Helena demonstrarem gostar bastante dela, eles faziam estas graças com a colega de vez em quando, aliás, com qualquer aluno da turma.

Neste ínterim, o professor Guilherme, concluiu sua aula, e, enquanto os demais alunos copiavam algumas anotações escritas na lousa, o mesmo começou a andar pela sala e, ao chegar perto de Helena, tocou em seu braço e disse: “**vamos acordar Helena!**” E, os colegas de Helena disseram, “**tem que falar em Libras com ela professor!**”, e o professor insistia em chamá-la, e, Augusto disse: “**Fale em Libras com ela professor!**” E, o professor disse: “**oi! É só isso que eu sei falar em Libra**”, e sorriu. Logo o sinal tocou, como Helena havia sido acordada pelos colegas e pelo professor, a mesma, arrumou os cabelos e saiu aos mesmo tempo que eles.

A situação de exclusão, de silenciamento a qual Helena se encontra nesta turma, foi exposta, nos relatos de observação, pelas entrevistas com os professores de Matemática e de LP como também pelas atitudes dos alunos ouvintes diante da realidade a qual Helena estava passando. Nesta perspectiva, ao se referir à educação dos alunos surdos em escolas regulares, Lodi (2010, p. 25) revela que: “[...] não acredito ser possível a defesa de uma escola única para todos, pois as implicações decorrentes dessa imposição podem levar a efeitos contrários aos desejados”. Oferecer uma educação para os alunos surdos sem de fato oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento linguístico destes estudantes e a comunicação direta entre professores e alunos surdos, configura-se como uma relação de poder na qual estes alunos saem perdendo por não se considerar a importância “da LIBRAS como língua comum entre professor ouvinte e alunos surdos” (CAVALCANTI e SILVA, 2007, 221), além é claro da falta de preparo da própria escola e da questão envolvendo a formação dos professores, entre

outros, para trabalharem com as diferenças linguísticas dos alunos.

A este respeito, o professor Guilherme faz algumas críticas à inclusão dos alunos surdos, ao dizer: **“a escola ainda não abraçou isso”**, **“falta o próprio sistema abraçar isso”**. **“O sistema tá incluindo, mas não tá incluindo. Ele tá só juntando, ele tá só trazendo!”**. Estas expressões parecem representar bem a realidade na educação dos alunos surdos, estes se encontram nas escolas regulares por determinação legal, ocupando um espaço garantido por Lei, mas, ao mesmo tempo lhes é negado o próprio direito de ter uma educação em sua língua. E, como bem expressou Oliveira (2009, p. 2) **“o bilingüismo é estranho à tradição educacional brasileira, voltada historicamente para a imposição da língua única”**. Na concepção deste autor, o bilingüismo em contextos envolvendo línguas minoritárias, é real apenas no papel, fato que demonstra o poderio dos dominadores sobre grupos minoritários, afetando-os expressivamente no caráter linguístico destes sujeitos.

Nesta mesma perspectiva, observam-se que:

[...] a educação bilíngüe para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngüe não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngüe da escola, fundada na língua portuguesa (FERNANDES, 2006, p. 3).

Lidar com o paradigma do monolinguísmo na escola significa que, os profissionais envolvidos neste processo, como também pais de alunos, entre outros, necessitam se posicionar contra as injustiças que se praticam em nome de uma nação monolíngüe, se colocar em favor dos que necessitam se expressar em suas línguas de acesso, como os surdos que se comunicam por meio da Libras. Faz-se necessário discordar de sistemas de poderes reguladores que sujeitam, reprimem e que moldam os cidadãos conforme princípios considerados modelos essenciais para esta sociedade, os quais foram/são elaborados por grupos dominadores utilizando-se de processos homogeneizadores como o uso oficial da LP para manter certo controle linguístico.

Assim, os diversos poderes exercidos em sociedades como a brasileira, alcançam os sujeitos de forma planejada. Adentram às instituições como a escola objetivando atingir **“a realidade mais concreta dos indivíduos [...] penetrando na vida cotidiana”** (MACHADO, 2012, p. 14), adequando as pessoas para uma vivência em consenso com desígnios previamente estabelecidos pois, o poder produz **“domínios de objetos e rituais de verdade”** (MACHADO, 2012, p. 20), discursos que tentam integrar os sujeitos aos mesmos comportamentos e visões de mundo. E isto se assemelha ao que acontece com a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, porque estes são inseridos em tais escolas mesmo diante

de tantas barreiras, restando a eles apenas que se adequem às formas já estabelecidas de convívio social.

3.2 A relação entre professor ouvinte e aluno surdo na escola regular

Nesta sessão, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos referentes à segunda pergunta de pesquisa: “De que modo ocorre a interação entre professor ouvinte e aluno surdo na sala de aula?” Uma vez que, ao se abordar sobre esta temática, se retoma a discussão sobre o fato dos professores das escolas regulares, em sua maioria, não saberem Libras e porque os alunos surdos, em decorrência da surdez, em sua maioria, não saberem LP.

Deste modo, os professores, ao serem indagados durante entrevista sobre suas relações com Helena responderam das seguintes formas, destaca-se primeiramente a fala do professor Guilherme:

Vixi! Mínima, mínima. Existe muito pouco, muito pouco mesmo! Bom, algumas coisas só. E às vezes, eu converso com ela assim [...] pra ver se ela faz a leitura, eu tenho minhas dúvidas, pra ela fazer tem que ter uma habilidade muito grande pra fazer isso né, leitura labial, acho que o cara tem que ser um artista né, eu não sei se ela, deve ter 10% de comunicação entre eu e ela.

Como foi evidenciado no excerto acima, o professor Guilherme reconheceu que sua comunicação com Helena era mínima. Tal fato também foi averiguado durante observação participante, principalmente nos momentos em que Helena se aproximava deste professor com seu caderno aberto nas mãos, na maioria das vezes acompanhada da intérprete. Nestes momentos, este professor tentava de todas as formas explicar para esta aluna como resolver a questão apontada por ela, mas não era possível, por conta da diferença linguística entre estes sujeitos. E, como ele mesmo justificou: **“a língua ela é vital, a língua é que vai fazer você se comunicar, [...] se não houver, o aluno nem sabe do que você tá falando, o que tá fazendo, e a questão do professor [...] você tem que fazer o aluno se apropriar daquele conhecimento, que o aluno entenda o que tá acontecendo, então tem coisa que você não escreve você só fala, isso não vai tá escrito em regra, então esse adicional do professor, da experiência, do conhecimento do professor, é vital pro conhecimento do aluno”**.

Assim, durante as explicações dadas à Helena, o professor ficava na expectativa de

uma possível interpretação de sua fala, mas isto não ocorria, pois a intérprete ficava silenciada diante das dificuldades para apreender aqueles esclarecimentos teóricos do ramo da matemática e interpretá-los para a aluna. Perante aquelas circunstâncias, observaram-se algumas iniciativas, tentativas de interpretação esboçadas por Walquíria e, ao perceber tal situação o professor apelava para tudo, “**aí eu coloco escrito aqui, aponto com a seta, aí ela vê, aí ela sai. Mas eu não sei, eu tenho minhas dúvidas ali, tenho minhas dúvidas se ela entendeu**”.

Figura 02: Atividade da aluna a qual o professor se esforça para orientá-la

Handwritten mathematical work on lined paper showing the expansion of the difference of two squares: $y = (x+1)^2 - (x-2)^2$. The student uses the FOIL method to expand both terms and then subtracts them. Annotations include "é semelhante a esse" with arrows pointing to the binomials, "x.x = x²" at the top, and "juntar as semelhantes" at the bottom right. Signs are also noted as "- + = -" and "- - = +".

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Apesar do esforço do professor para fazer Helena entender o conteúdo que estava sendo estudado, sua explicação era feita oralmente e por escrito em LP. E, diante deste quadro, questiona-se, como esta aluna, falante da Libras, poderia compreender tais informações se não havia interpretação da fala do professor?

Diante de questões que suscitam dificuldades de compreensão entre interlocutores, por conta de questões envolvendo o uso da língua, Bakthin (2010, p. 72) explica que:

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso mesmo que haja comunhão de espírito [...]

Se, para os sujeitos falantes de uma mesma língua tornar-se, necessário o compartilhamento dos sentidos, dos significados desta entre ambas as partes para que haja uma boa comunicação, entendimento entre estes sujeitos, considera-se mais importante ainda

que se dê atenção ao que ocorre com os alunos surdos na escola regular, porque se trata de pessoas que apresentam dificuldades com a linguagem desde a mais tenra idade, pois em sua maioria, estes sujeitos nascem em famílias cujos pais são falantes da LP e não conhecem ou mesmo não procuram conhecer a Libras para se comunicarem com seus filhos. E, mesmo diante de tal conflito, estes alunos são inseridos em escolas cujos professores não sabem se comunicar em Libras, confiando a educação destes sujeitos à pessoa de um intérprete que, em alguns casos, como foi possível observar nesta pesquisa, este profissional realizou penas cursos elementares de Libras, fato que representa relação de poder exercida pelos ouvintes em relação aos alunos surdos por relegarem a estes sujeitos na escolar uma condição que não viabiliza a comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes.

Por razões como semelhantes a estas, Skliar (2009), explica que o foco da análise sobre a educação bilíngue para alunos surdos deve centrar-se não apenas nas questões envolvendo as duas línguas neste processo, como se este fosse o único grande problema na educação destes alunos. É preciso considerar também as relações de poderes e saberes dentro e fora da proposta educativa para estes estudantes, porque tais questões delimitam, determinam a educação para estes sujeitos. Trata-se de relações marcadas pelo olhar, pelo direcionamento, pelas imposições dos ouvintes sobre os processos educativos dos surdos, onde estes estudantes não têm nem vez nem voz para defenderem-se de tais assimetrias nas salas de aula.

Assim, as relações desiguais de poderes entre surdos e ouvintes faz com que a situação de exclusão educacional e social destes alunos permaneça, ainda assim, o sistema educacional mantém estes alunos nestas condições, mesmo diante das comprovações de que tal situação seja prejudicial para tais alunos. Ademais uma nova perspectiva de educação para estes sujeitos:

Deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que o fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. Deveria sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes (SKLIAR, 2011, p. 9).

Diante do exposto, considera-se que ignorar a situação dos alunos surdos nas salas de aulas, significa mantê-los nos lugares que sempre ocuparam, à margem da sociedade, negligenciados pelo poder público o qual, ao invés, de apoiá-los, tenta homogeneizá-los, invisibilizá-los ainda mais na sociedade brasileira.

E, em resposta à pergunta sobre sua relação com Helena na sala de aula a professora

Elisa responde:

Uma relação tranquila [...] tanto da parte dela quanto da minha, [...] a gente tá sempre procurando se aproximar, fazer com que o aluno se sinta, [...] sabendo que ela também faz parte daquele grupo, daquela sala de aula, uma interação boa que eu vejo .

Como a professora Elisa, reconheceu as necessidades de comunicação de Helena naquela turma, a mesma, na medida do possível, oportunizava em suas aulas o aprendizado da Libras naquela sala, seu olhar para Helena era de solidariedade, de empatia. E, como ela mesma expôs em sua entrevista **“eu, como professora de língua, sabendo da necessidade daquela aluna, deixando ela aquém, da sala de aula [...] seria até incoerente né?”** Contudo, apesar de Helena contar com o respeito, a compreensão dos professores, o carinho dos colegas e, às vezes, uns e outros arriscarem falar em Libras com ela, sua situação enquanto estudante é diferente dos outros alunos. Esta estudante, não tem acesso ao conhecimento em sua língua, aliás, em língua nenhuma. Além do mais, sua participação era mínima até mesmo na hora de responder os exercícios porque a mesma copiava as respostas apontadas pela intérprete, ou mesmo do caderno dos colegas. Escrevia sob a orientação desta pessoa ou aquilo que era exposto no quadro, ou de alguma apostila quando solicitado por um professor que, naturalmente, todos os alunos deviam copiar.

O ato de copiar, realizado pelos alunos surdos, mesmo sem que estes não entendam o que reproduzem, significa uma atitude de simulação da aprendizagem por parte destes alunos. Representa “uma estratégia de “sobrevivência” em sala de aula [...] uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território linguístico compartilhado no contexto escolar” (FERNANDES, 2006, P. 3). Essa simulação é interessante para o Sistema Educativo, pois não lhe traz problemas com os quais não quer se envolver, todavia, para o aluno surdo, que na maioria das vezes não tem ciência de seu prejuízo, denota sua própria exclusão social.

Referente a esta questão, o professor Guilherme fez algumas considerações:

[...] às vezes o sistema valoriza muito a questão do aprovado ou reprovado. A nota, a nota em si, aí o que você faz, por exemplo? Faz um trabalho, ela faz um trabalho, aí você dá uma nota. Como agora mesmo, uns exercícios que ela tinha perdido. Aí eu falei pra menina (a intérprete): diz pra ela fazer os exercícios que ela perdeu o visto (o qual vale nota/ponto). Aí ela fez tudinho. Copiou tudinho, aí trouxe, eu sei que só copiou. Eu sei que não teve entendimento dela ali. Aí avaliei, tá beleza a nota e tal, que somando

com participação, somando com tudo e tal, dá uma média azul e tu passa, mas só passa. Eu fico cansativo (aborrecido) por que essa pessoa tem que ser inserida no mercado de trabalho. Então ela não tem que só passar, ela tinha que adquirir conhecimento, ela tinha que aprender mesmo, entendeu. Mas o sistema não tá nem aí pra isso não, e deixa o professor assim numa sinuca de bico né, e a sociedade joga tudo para as costas do professor né, joga tudo pro professor, e o professor não tem tempo, tem que trabalhar, às vezes em duas escolas pra garantir um salário melhor [...] e termina com o professor não podendo fazer uma série de coisas (para ajudar a aluna).

As declarações do professor Guilherme, evidenciam, entre outras, a situação conflituosa vivenciada pelos professores envolvidos na educação dos alunos surdos na escola regular e as relações de desigualdade vivida por Helena enquanto aluna surda. Esta, embora esteja integrada na escola regular, está sendo omitida dos processos educativos, e o mais grave é que isto acontece diante de todo o corpo escolar. Neste ambiente, se tem ciência de sua condição de negligência, contudo, dá-se continuidade a um processo iniciado pelo próprio sistema educativo brasileiro, mesmo diante do fracasso desta estudante.

Assim, considerando a situação dos professores ao lidarem com a educação para os alunos surdos, especificamente no caso de Helena, observam-se as análises de Foucault (2012, p. 279) ao tratar sobre poder e suas implicações na vida dos sujeitos em sociedade:

[...] somos obrigados pelo poder a produzir a verdade ou a encontrá-la [...] estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela também é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.

Então, se vive em uma sociedade na qual a verdade é instituída pelos discursos, pelo poder entre outros meios e assim, se camufla a realidade. Deste modo, compreende-se que os discursos, as leis, o poder criam “verdades”, princípios que são disseminados na sociedade como regras a serem observadas, incorporadas pelos cidadãos de modo geral. Assim, a escola, passa a executar tais princípios, porque esta se constitui em uma das instituições do Estado o qual põe em prática seus ideais, suas estratégias de dominação e sujeição das pessoas. Ressalta-se que, algumas destas regras só podem ser praticadas por simulação, engano de si mesmo ou dos outros, como ficou evidenciado na fala do professor acima mencionado.

Diante das revelações da realidade a qual Helena se encontra submetida, parece implícito, que não se constitui em problema para o sistema de ensino brasileiro, que esta aluna

conclua o Ensino Médio sem saber ler, escrever, sem ter conseguido êxito em sua educação. De modo geral, parece haver uma conformação com a condição desta aluna na sala de aula, porque a própria sociedade instituiu essas assimetrias em relação aos sujeitos surdos.

Neste sentido, Machado (2012, p. 20) explica que o poder produz “uma riqueza estratégica [...] e é esse aspecto que explica o fato de que ele tem como alvo o corpo humano [...] para aprimorá-lo”. Portanto, incluir o aluno surdo na escola regular, aparentemente, pode parecer ser excelente para o aluno surdo. Contudo, pelo menos da forma que se observou nesta pesquisa, denotou que o objetivo deste processo não é favorecer ao aluno surdo com uma boa educação, mas adaptá-lo à sociedade e às suas regras. Ademais, se questiona que lugar Helena poderá assumir nesta sociedade com a educação a qual está recebendo?

Observa-se que, durante entrevista com Helena, ao ser indagada sobre o que ela gostaria de fazer ao concluir o Ensino Médio, se ela queria continuar estudando ou se pretendia trabalhar, a mesma respondeu que: “**estudar não, trabalhar**”. E, ao ser inquirida sobre que profissão pretendia exercer, a mesma bateu com as mãos uma na outra indicando: “**qualquer**” profissão.

Neste sentido, ressalta-se que, o professor Samuel revelou em sua entrevista que Helena, “**está aqui (na escola) por causa da mãe**”. Por sua vez, ao conversar com a mãe de Helena, esta se mostrou preocupada porque sua filha deseja abandonar os estudos, mas, nas condições que Helena estuda, o que esta aluna pode querer em um lugar assim? Afinal, considera-se que tão-somente a amizade dos colegas não se constitui em razão suficiente para que alguém queira continuar frequentando uma escola.

Observou-se que, durante entrevista com Helena, suas respostas, demonstraram ambiguidade, revelando que esta estudante tinha dificuldades para expor seu próprio ponto de vista sobre as questões abordadas. Assim, considera-se que tais dificuldades estejam relacionadas às poucas experiências/interações linguísticas vivenciadas por ela com outros sujeitos surdos ou ouvintes falantes da Libras, pois “é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüentemente nos significamos” (GESUELI, 2006, p. 287). Fato que justifica a importância do uso da Libras nos processos educativos desta aluna como também no processo de construção identitária do sujeito surdo.

Tal situação evoca uma crítica feita por Skliar (2013, p.8) o qual esclarece que:

[...] a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do “politicamente correto”, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes.

Isto é, adaptem-se às poucas oportunidades que a sociedade destina para eles, entre outros grupos minoritários. Aliás, Foucault (2012, p. 240) adverte “que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado do aparelho do Estado, em um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”. Portanto, as relações desiguais de poder entre ouvintes e surdos poderão ser alteradas, quando estas forem reconhecidas, confrontadas e rechaçadas. Iniciativas que poderão partir das microestruturas como a escola, devem partir, da própria família, dos profissionais envolvidos, da gestão da escola, a princípio, denunciando o fracasso escolar destes alunos.

Neste sentido, Lodi (2012, p. 26) enfatiza “a necessidade de que as questões específicas das esferas educacionais sejam enfrentadas, se o objetivo for a implantação de uma educação pensada para as pessoas surdas”. Quando se enfrentar tais injustiças nas instituições sociais de modo ascendente, isto revelará de certa forma, entre outros, o reconhecimento da exclusão social e educacional a que estão submetidos os alunos surdos.

Dando continuidade a questão envolvendo a relação professor e aluno, destaca-se um episódio ocorrido durante a aula de Samuel, professor de informática. Este docente tem deficiência visual, por isto ele pronunciava o nome de Helena durante as aulas para verificar se a intérprete estava atenta ao que ele estava explicando. Assim, em um determinado momento o professor parou de explicar o assunto que estava sendo abordado e, de repente falou: “**Helena!**” E alguns alunos riram. Um destes estudantes disse: “**ela é surda, professor!**”, o professor Samuel, por sua vez respondeu: “**pessoal, olhem a ética! Eu sei que ela é surda. Pronunciei o nome dela, mas estou me reportando à professora acompanhante! (à intérprete)**”. O aluno se desculpou e, imediatamente disse: “**a intérprete faltou**”.

O professor Samuel queria falar com Helena, então os colegas fizeram alguns gestos indicando para que ela se dirigisse até o professor. Helena dirigiu-se até o mesmo e se colocou em frente a Samuel, o qual pegou em suas mãos e disse: “**Helena, na próxima semana tem prova, estude por este exercício que estamos fazendo!**”. Enquanto Samuel falava, Helena olhava atentamente para ele, porém, ela não entendia nada do que ele dizia, evidentemente. E, logo ele dispensou a aluna e ela voltou ao seu lugar. Este professor imaginava que Helena fizesse leitura labial ao dizer em sua entrevista: “[...] **eu acredito que ela consiga ler meus lábios**”. Por este motivo, ele tentou se comunicar com ela sem o apoio da intérprete, ocasionando uma situação de constrangimento na turma.

Diante deste modelo educativo, onde professores ouvintes e alunos surdos são colocados frente a frente sem que um entenda a língua do outro, Lodi (2013) comenta que a relação professor-aluno e a construção dos conhecimentos ganham menos importância, uma

vez que, o processo educativo é mediado por um intérprete de Libras. Observa-se assim, que a educação dos alunos surdos ainda não se tornou algo que realmente preocupa o sistema educativo brasileiro, pois este mantém o alunado surdo em condições desiguais de aprendizagem, mesmo diante de inúmeras contradições na educação destes estudantes.

Neste sentido, destacam-se algumas questões apontadas por Skliar (2013), ao se referir à necessidade de se dirigir um novo olhar para educação bilíngue destes alunos, o qual possibilitaria observar a permanência da ouvintização do currículo escolar, a burocratização da Libras na escola, a onnipresença da língua majoritária na modalidade oral ou escrita e a necessidade de reformulação na formação dos profissionais envolvidos, entre outros. Ao se ponderar sobre estas questões, haveria a possibilidade de desvendar algumas amarras que travam a educação destes alunos e assim, a educação destes sujeitos poderia tomar uma direção diferente, visto que o olhar seria para os alunos surdos, a preocupação seria oferecer oportunidades e condições de aprendizagem para estes estudantes.

Em relação a onnipresença da língua majoritária na escola, apontada pelo autor supracitado, o professor Guilherme expôs durante sua entrevista que existe de fato maior valorização desta língua na sala de aula, mesmo com a presença da aluna surda.

A língua portuguesa é mais valorizada, sem sombra de dúvida. A Libras fica aí, só pra ela mesmo, só pra ela entendeu? No entanto, como ela vai conversar com ela mesma né? Como ela vai conversar com ela mesma?

Além do mais, o professor acima mencionado, ressalta ainda que, a própria intérprete apresenta dificuldades para se comunicar com Helena.

[...] às vezes eu vejo a dificuldade do próprio aluno de entender o intérprete, e aí eu não sei o que é que há. Eu não parei pra examinar a fundo pra saber o que é, mas eu percebo às vezes, muitas das vezes, aliás, muitas das vezes, a dificuldade do intérprete conversar, se comunicar com a aluna. O ideal seria que o próprio professor, dentro da formação dele tivesse todo um trabalho disso aí (formação na área da Libras).

Por conseguinte, a intérprete, durante sua entrevista, revelou que **“ela (Helena) tem dificuldade de entender o que o intérprete tá passando pra ela. Em alguns momentos ela consegue me entender, outros não. Bem, talvez seja na explicação que o professor esteja passando pra ela, quando eu tenho que traduzir pra ela, dá tipo um choque de comunicação”**. Por isto, acredita-se que o próprio professor seja a pessoa ideal para trabalhar

diretamente com esta estudante, sem que um intermediário, resuma, adapte, interprete uma fala, um conceito o qual deve ser expresso diretamente pelo professor ao aluno.

Assim, Walqíria, ao expor sobre sua experiência como intérprete de Libras e LP na turma de Helena, a mesma afirmou ter dificuldade em cumprir este papel:

É um pouco difícil, na prática, na realidade, na sala de aula com eles. É, me sinto assim com um pouco de dificuldade, de transferir pra ela né, falar com ela né, por que se não estiver estudando dia-a-dia ninguém consegue [...] mas eu sinto dificuldade [...] de transmitir o que o professor tá falando.

Diante de um quadro como esta, Lodi (2012, p. 29) recomenda que todos os profissionais envolvidos na educação de alunos surdos “devem ser bilíngues, ter formação específica para atuarem com os alunos e entender a forma peculiar aos surdos de significarem o mundo”. Deste modo, tal orientação reforça a importância da Libras nos processos educativos dos alunos surdos, porque, como foi evidenciado nas falas dos professores, sujeitos desta pesquisa, não havia comunicação suficiente para beneficiar Helena com os conteúdos escolares, entre outros, em virtude da ausência de professores falantes da Libras para favorecer a aprendizagem da aluna em questão, como também para promover uma boa socialização no ambiente escolar desta estudante.

Outra questão importante destacada pelo Professor Guilherme, em um dos momentos de sua fala, expõe que: **“eu não percebo, eu não me lembro de ver Helena andando na escola, no pátio, de topar com ela na hora do recreio, [...] de vê-la assim, caminhando com alguém do lado, indo e vindo. Não sei, acho que tem meio essa questão da exclusão”**. Situação parecida com esta, apontada pelo professor Guilherme, foi observada durante uma pesquisa numa escola regular realizada por Aspilicueta et al. (2013, p. 404) ao averiguarem que, na hora do “recreio as crianças surdas não estabeleciam um diálogo com as crianças ouvintes”. Tais afirmações revelam que a escola se torna um ambiente excludente para os alunos surdos. Considera-se assim, a importância de que a Libras se faça presente na escola, tenha uso efetivo, seja falada/sinalizada neste ambiente pelos professores, alunos, enfim, pela comunidade escolar a fim de que esta instituição se torne de fato uma escola na qual os alunos surdos possam estudar e aprender.

O professor Guilherme destaca ainda que **“a questão do egoísmo do sistema em si, o sistema capitalista ele é muito excludente, e ele é muito isolativo, então tu não fala (a LP) tu não tá inserido no meio, tu te isola. E isso é muito sério, por que a própria pessoa pode sentir a pessoa que fala Libras, por exemplo, ele pode sentir essa necessidade de se**

isolar, é uma rejeição, se ele interpretar como uma rejeição ele tá arrebitado”.

Os professores, ao serem inquiridos se Helena lhes procuravam para tirar dúvidas a respeito do conteúdo estudado, responderam das seguintes formas, primeiramente observa-se a fala do professor Guilherme:

Não, e talvez até por que ela sabe que eu não vá entender o que ela tá dizendo. Talvez por isso. E assim, matemática, pra você ter dúvida, até pra você ter dúvida, tem que entender alguma coisa, se você não entende nada, você não tem nenhuma dúvida.

Abaixo destaca-se a resposta do professor Samuel:

Ela não me procurava, e quando eu pedia o feedback pra ver se ela entendeu, ela dizia pra professora que a acompanhava, que entendia mais ou menos, ou que tinha entendido, então eu pedi pra adicionar ela no grupo da turma, um grupo de whatsapp, pra quando ela tivesse dúvida, conversasse comigo diretamente. Como ela sabe ler e escrever, ela botando a dúvida dela no grupo, eu poderia acompanhar ela mais diretamente, né? Já que eu sou deficiente visual, não conseguiria conversar com ela por libras.

E a resposta da professora Elisa foi a seguinte:

Não. Geralmente a professora vem (a intérprete), a gente conversa, depois eu coloco pra ela, mas é a professora que vem conversar [...]

Conforme o exposto pelos professores, a aluna não os procurava para tirar dúvidas sobre os assuntos estudados, até porque, quem demonstrava tê-las era mesmo Walquíria, a intérprete, a qual durante as aulas prestava atenção ao que os professores explicavam para que depois pudesse ajudar Helena a responder as tarefas. Além do mais, como Helena poderia ter alguma dúvida sobre assuntos que não eram interpretados para ela? A mesma estava presente na turma, porém faltava comunicação entre ela e seus professores, entre outros, e considera-se que, apenas pelo olhar torna-se pouco provável que alguém compreenda determinados conteúdos como os de Matemática sem comunicação direta entre professor e aluno.

Ressalta-se também que, Helena não faz nem leitura labial nem leitura na LP na modalidade escrita. A mesma reconhece apenas algumas palavras como: mãe, pai, nome, escola, idade, entre outras, dentre um vocabulário restritíssimo que não lhe dá possibilidade

de fazer a leitura de um texto mais amplo, ou escrever uma mensagem, como pretendia o professor Samuel e a intérprete, a qual escrevia para a aluna surda em alguns momentos das aulas, em um pequeno caderno utilizado por esta profissional.

Em um destes momentos foi possível ler duas frases escritas por ela: a primeira foi: **“você está achando a aula chata?”** e a segunda: **“na próxima semana tem prova”**. Como os alunos surdos copiam tudo o que é escrito na lousa, textos de apostilas, entre outros, estes profissionais ficaram em dúvida e, às vezes até concebiam que esta aluna soubesse ler e escrever.

Situações como estas – especialmente quando eram provenientes da intérprete – as quais expunham as dificuldades de Helena eram criticadas pelos alunos ouvintes. Estes ficavam incomodados e, às vezes até surpresos com tais atitudes, os quais, algumas vezes se mostraram perplexos diante destas situações, e alguns chegavam a dizer: **“Ai meu Deus! Eu não acredito!”** Quanto ao professor Samuel que também imaginavam que ela sabia fazer leitura labial ou mesmo ler e escrever em LP escrita: **“como ela sabe ler e escrever, ela botando a dúvida dela no grupo (whatsapp), eu poderia acompanhar ela mais diretamente”**.

A ideia de que Helena soubesse ler e escrever, mantida pelo professor Samuel, adveio de algumas informações, como ele mesmo apontou em sua entrevista:

[...] a primeira vez, no primeiro dia de aula, eu perguntei (se aluna surda sabia ler e escrever) e a professora que acompanhava na época (a intérprete) confirmou. Desde aí, quando eu passava vídeo-aula, especialmente pra ela, eu entregava apostila. Então, pra turma eu passava vídeo-aula, e fazia uma apostila especialmente pra ela, pra ela acompanhar pela apostila. Como ela consegue responder as provas que eu passo, então ficou bem perceptível que ela sabia ler e escrever.

Observa-se que, Helena sempre respondia as tarefas e as provas com o apoio da intérprete e, por isto mesmo, este professor acreditava que a mesma soubesse ler e escrever. Além da intérprete e o professor Samuel, Guilherme também parecia acreditar que Helena soubesse ler ao dizer **“tenho que escrever, tenho que escrever pra ir direcionando né, por que às vezes o cálculo, é tipo uma receita de bolo, você vai colocar isso, depois isso, depois aquilo e um outro né”**.

Nesta perspectiva, Cavalcanti e Silva (2007, p. 282) expõe, por meio da fala de uma professora, sujeito de pesquisa destas autoras, um equívoco parecido ao destes profissionais:

Tem um surdo, ele estuda em outra escola e às vezes vem aqui falar com nossos surdos. Ele aparece aqui na escola e fica tentando falar com o guarda na língua deles, com os professores, mas ninguém entende nada do que ele diz. Ele não fala nada de português, eu acho que a obrigação dele era andar com um lápis e um papel na mão para escrever o que ele quer saber. Se não fala tem que estar com papel e caneta, porque a caneta é a voz dele, né? Aí ele pergunta o que ele quer saber, né?

Esta questão não é tão fácil de compreender, é preciso um pouco de esclarecimentos para que se entenda que, as pessoas surdas como Helena, pelo simples fato de terem nascido no Brasil e conviverem com falantes da LP isto não os tornam falantes desta língua. É preciso que as pessoas surdas a estudem, e para que a aprendam, é necessário que adquiram primeiramente o aprendizado da Libras, com outros surdos falantes desta língua ou com sujeitos ouvintes falantes da mesma.

Tal panorama expõe as dificuldades que professores, intérprete e pais de alunos apresentam para compreender a educação bilíngue voltada aos alunos surdos. Assim Mello (2010, p. 119) explica que: “na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia.

O desconhecimento, por parte destes profissionais e pais de alunos, mostra que as tomadas de decisões relativas à educação dos alunos surdos são adotadas de cima para baixo. O sistema educativo impõe o cumprimento deste dever à escola e aos professores, os quais devem cumpri-lo sem que este ambiente e seus profissionais estejam devidamente preparados para tal compromisso. Atitude que provoca um desacerto no fazer pedagógico deixando à margem dos processos educativos os alunos surdos.

Diante das evidências das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos Lodi (2010, p.25) explica que é necessário que se respeite e reconheça suas singularidades e suas especificidades: “a de serem surdos e necessitarem desenvolver-se a partir de relações sociais construídas por intermédio de uma língua que lhes seja acessível: a língua de sinais”. A falta deste reconhecimento, a maneira como a educação lhes é imposta resulta no que no que se vê neste trabalho: 1) uma aluna silenciada na sala de aula pela ausência de professores e colegas surdos, 2) mediação dos processos educativos na pessoa de um intérprete que realizou apenas cursos elementares, 3) professores que ministram aulas unicamente em LP. Todo esse conjunto representa relações de poder exercidas nas salas de aula de aula da educação bilíngue, não apenas por parte dos professores, mas por parte do sistema educativo como um todo, que expõem tanto os professores quanto o aluno surdo a condição de impasse muito grande, uma luta na qual os alunos surdos saem com o maior prejuízo, por serem minoria e

por usarem uma língua diferente da adotada pelo Estado nos processo educativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que se referem às línguas estão estreitamente ligadas às relações de poder, a grupos dominantes, que impõem sua cultura e sua língua aos grupos minoritários, buscando promover uma homogeneização dos comportamentos em sociedade e apagando as línguas usadas por estes grupos como os sujeitos surdos.

Portanto, a realização desta pesquisa, permitiu observar que as relações entre professor falante da LP e uma aluna surda falante da Libras numa determinada escola regular em Boa Vista – RR foram permeadas por relações assimétricas de poder entre estes sujeitos pelo uso predominante da LP na turma em que se encontra a referida aluna.

Assim, foi possível observar a ação do poder simbólico, entre outros, não somente nas relações desiguais entre professores falantes de LP e aluno surdo falante da Libras, mas também pelas influências dos discursos que permeiam a educação destes alunos, tornando-os inquestionáveis a ponto de se ignorar o fracasso acadêmico da aluna em questão e aprová-la gradativamente mesmo diante de tal constatação. Afinal, quem quer ser questionado pela reprovação da mesma em alguma disciplina? Para quem sobraria esta culpa, para o professor? Para o intérprete? Observa-se assim, que os professores também sofrem ações do poder, os quais se encontram em uma situação constrangedora a ponto de concordarem com aquilo que foi instituído pelo sistema educativo provocando a exclusão social e educacional da aluna em questão.

Deste modo, nos discursos proferidos em defesa da educação inclusiva, observa-se explicitamente a defesa dos direitos humanos, de que haja equidade entre ouvintes e surdos, de se enfrentar práticas discriminatórias, entre outros. Contudo, questiona-se, como pode haver equidade em um contexto em que o outro, o surdo, encontra-se participante apenas pela presença física? Como pode haver reconhecimento de direitos humanos e linguísticos em um processo em que o ser surdo deve contentar-se em desfrutar neste ambiente apenas da socialização com seus colegas ouvintes, ou em desenhar/copiar letras sem nada entender, como ficou evidenciada nesta pesquisa?

Evidentemente, se reconhece a importância da defesa da equidade, dos direitos humanos, do combate à exclusão e do direito à educação. Mas, o que foi observado durante esta pesquisa, foi não a valorização destes princípios, mas a ausência destes. Observou-se que a aluna encontra-se em condição de exclusão, pelo fato dos professores ministrarem suas aulas usando a LP nos processos de ensino aprendizagem; pela ausência de outros falantes da Libras para que esta aluna pudesse interagir e dialogar com eles (além da intérprete); pela falta de interpretação da fala dos professores e alunos ouvintes para esta estudante surda; pelo

esforço desta aluna em participar das atividades realizadas na sala de aula, mesmo não tendo retorno enquanto aprendizado; pela aprovação contínua desta aluna sem que isto seja questionado pela escola; pela falta de material adequado para estudar, por que quem estuda necessita de material de leitura, livros, dicionário, entre outros. E o que esta aluna tem como suporte para estudar? Os mesmos livros que os demais alunos têm, os quais não são usados por esta aluna porque ela não sabe ler.

Afinal, como se pode esperar que alguém em tais condições tenha uma boa aprendizagem? Na sala de aula, não há nada adaptado à Libras para que esta aluna possa usar e, a quem caberia a responsabilidade de adaptar alguma recurso para esta aluna? Além do mais, para que alguém adapte um determinado conteúdo para outra língua é preciso que a pessoa que esteja fazendo este trabalho seja devidamente qualificado, habilitado naquela área de conhecimento e seja fluente em Libras.

Não pode haver sucesso na educação de um aluno surdo se os conhecimentos estudados chegam a este por intermédio de um intérprete. Ademais, como é que estas informações chegam a esta aluna? Tendo “choque” na comunicação, como relatou a intérprete desta aluna durante sua entrevista? Este profissional realiza uma função particular, não pode momentaneamente elaborar alternativas para explicar um conteúdo em áreas específicas como Matemática, LP, áreas de informática, entre outras. Ele é um intérprete. Cabe a cada professor elaborar meios para ensinar estes alunos, pois somente eles têm condição para tal função. A presença do intérprete na escola se faz necessária, mas não nesse papel de mediador de comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte.

Além do mais, ao se pensar em educação bilíngue para alunos surdos é preciso ponderar nas relações de poder que os ouvintes exercem sobre estes sujeitos. O quanto estes alunos foram/são prejudicados por conta de se planejar sua educação partindo de perspectivas dos ouvintes, do olhar destes sujeitos, os quais historicamente sempre mantiveram influência sobre os surdos. Por razões como estas, faz-se necessário pensar nas implicações que estas imposições causam a estes alunos, sobre o preço que estes pagam por se sujeitarem a uma educação planejada para os ouvintes, por se negar a estes alunos, a oferta de uma educação em que os professores sejam falantes da Libras.

Ao se planejar educação para alunos surdos é preciso pensar sobre a importância da linguagem nesse processo, que as relações estabelecidas com os outros se realizam por meio do uso de uma língua/línguas que possibilite a comunicação entre os sujeitos. Caso isto não ocorra, sua exclusão torna-se evidente. Lodi (2010) explica que ao se tratar da educação bilíngue para alunos faz-se necessário compreender a necessidade de se adotar a LIBRAS como língua de instrução. Este é um dos primeiros princípios apontados por esta autora ao

considerar a educação para estes sujeitos.

Portanto, concorda-se com esta autora, porque se evidenciou, por meio desta pesquisa, que insistir na promoção da educação dos alunos surdos em ambientes onde a LP é a língua de instrução usada pelos professores significa negar a estes alunos a sua cidadania.

5. REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia. et al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista brasileira de educação especial**. Vol.19, julho/setembro. Marília: 2013.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: Revista internacional de lingüística ibero-americana – RILI. "**Políticas da Linguagem no Brasil**". Vol. II, nº 1 (3) 2004. Disponível em: http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngüe de surdos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2481/2226>. Acesso: 5 de dezembro de 2014.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica. São Paulo: Pearson Makron Books, 2000

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BOLOGNINI, Carmen Zink.; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Ciência e cultura**, vol. 57 nº 2. São Paulo: Apr./June 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200020&script=sci_arttext. Acesso em: dezembro de 2014.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BORUDIEU, Pierre; Passeron, Jean Claude. **A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Petrópolis: Editora vozes Ltda, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação**

Especial. Vol. 1, nº 1, Janeiro/Junho de 2008.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de . Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15. São Paulo: 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext. Acesso em: 5 de novembro de 2014.

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas –SP, Mercado de Letras, 2007.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. In. XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orga.). **Conversas com linguistas virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. UFPR. Curitiba: 2003. /article/viewFile/2481/2226. Acesso em: março 15 de março de 2015.

FERNANDES, Sueli F. (a) **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: CARLOS, Skliar. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2009. Porto Alegre, Mediação, 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos políticos-pedagógicos do bilingüismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. In: “**Educação Especial**” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 10 janeiro de 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: **CLIO**. Revista de pesquisa histórica. N. 25-2, 2007/ Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FREITAS, Déborah de B. A. P.; CARDOZO, Sandra M. da S. (Orgs.). **(In) Formando e (re)**

construindo redes de conhecimentos. Boa Vista: UFRR, 2012.

GESUELIE, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. In: **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, jan./abr. Campinas: 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas S. A. 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. A língua portuguesa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**, vol. 57, nº 2, abril e junho de 2005. disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200015&script=sci_arttext. Acesso em: agosto de 2014.

_____. Enunciação e política de línguas no Brasil. In: **Revista do programa de pós-graduação em letras**, nº 27, UFSM, Santa Maria: 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? In: FREITAS, Déborah de B. A.; CARDOSO, Sandra M. da S. (Orgs.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento.** 1ed. Boa Vista: UFRR, 2012, v. 1.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em: 10 de abril de 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES** vol.26 no.69 Campinas Mai/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004. Acesso: 12 de março de 2016.

LAGARES, Xoán Carlo. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados uma reflexão a partir do galego. In: LAGARES, Xoán Carlos.; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa.** vol.39 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53042>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

_____. Uma escola duas línguas: princípios para a educação de alunos surdos. In: **Forum**, Vol. 21 jan/jun, Rio de Janeiro. INES, 2010

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2010.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Lingüística. **Revista do Programa de Pós – Graduação em Letras – UFSM**. Nº 27, dez. de 2003. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11900/7322>. Acesso: em 20 de novembro de 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: http://www.iberamericana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A educação bilíngüe: uma breve discussão. In: **Horizontes de linguística aplicada**, vol. 9, n 1, p. 118-140, 2010.

_____. **O falar bilíngüe**. Goiânia: ed. da UFG, 1999.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. In: **Revista Linguagem**, 11º edição, novembro e dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, nº 05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

_____. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre, Mediação, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOOP, Lodenir Becker. **Línguas de sinais brasileiras: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso em 20 abril de 2015.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Os efeitos dos discursos: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Plural: sociologia, USP. São Paulo, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Gilvania/Downloads/77125-105500-1-SM%20(1).pdf. Acesso: 12 de novembro de 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: 2000.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: RELAÇÃO DE PODER ENTRE FALANTES DE LÍNGUA MAJORITÁRIA E MINORITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM RORAIMA

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro, aluna do Mestrado em Letras da UFRR, nº. de matrícula _____, venho através deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: **Relações de poder entre falantes de língua majoritária e minoritária na educação de alunos surdos em Roraima**, a qual tem por objetivo investigar: como são representadas as relações de poder entre professor falante de Língua Portuguesa e aluno falante de LIBRAS nas interações ouvinte e surdo em sala de aula.

Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, você gravará entrevista sobre suas concepções sobre língua, sobre suas interações com a aluna surda em sua sala de aula e outras questões específicas envolvendo relações que se estabelecem entre falantes de línguas distintas em sala de aula.
2. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de trabalho e de moradia, não serão divulgados para que haja garantia de anonimato e evitar que recaiam sobre os participantes da pesquisa responsabilidades sobre os dados informados, portanto, os nomes dos entrevistados serão modificados, utilizarei apenas nomes fictícios. Portanto a participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos, como por exemplo: a possível identificação dos sujeitos da pesquisa em virtude de constar na mesma o ano de sua realização, a identificação da escola como sendo do Ensino Médio e Ensino Técnico em Informática, e da série que aluna surda estuda. Ainda assim, há garantia de riscos mínimos, pois, os dados coletados servirão para analisar a situação da educação dos alunos surdos na escola regular, não há

pretensão em desqualificar os serviços prestados por esta instituição nem seus profissionais com os dados obtidos durante esta pesquisa, pois, serão adotados procedimentos éticos e zelo com a integridade dos participantes deste trabalho.

As perguntas que vou fazer não pretendem causar confronto de opiniões a respeito do assunto tratado, nem ofender aos participantes da pesquisa. Portanto, apesar de se você ter que tratar de problemas tão complexos, e tenha que de certa forma se expor imprimindo suas concepções a respeito da questão em estudo, o resultado de tudo isto trará efeitos positivos, benefícios para a questão da educação do alunado surdo. Dou garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido pelo (s) telefone (s) _____, pelo endereço: _____, ou pelo endereço eletrônico _____.

Eu discuti com a pesquisadora: Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro, sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contato da pesquisadora (95) 99135 1416

Endereço da pesquisadora _____

Endereço profissional da pesquisadora: Av. Jaime Brasil, 527 – Centro. Cep: 69301 - 350

E - mail da pesquisadora: gil_rr@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Participante

Boa Vista, _____ de _____ de 2015.

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a aluna**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TÍTULO DA PESQUISA: RELAÇÃO DE PODER ENTRE FALANTES DE LÍNGUA MAJORITÁRIA E MINORITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM RORAIMA

Cara aluna,

Eu, Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro, aluna do Mestrado em Letras da UFRR, nº. de matrícula _____, venho através deste convidá-la a participar da pesquisa intitulada: **Relações de poder entre falantes de língua majoritária e minoritária na educação de alunos surdos em Roraima, a qual tem por objetivo investigar:** como são representadas as relações de poder entre professor falante de Língua Portuguesa e aluno falante de LIBRAS nas interações ouvinte e surdo em sala de aula.

Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, você gravará entrevista sobre suas concepções sobre língua, suas interações com seus professores em sala de aula e outras questões relativas à educação dos alunos surdos na escola regular.
2. Quando for publicado, dados como nome, endereço residencial, não serão divulgados para que haja garantia de anonimato e evitar problemas aos participantes da pesquisa, portanto, seu nome será modificado, utilizarei nome fictício nesta pesquisa.

As perguntas que vou fazer não pretendem causar confronto de opiniões a respeito do assunto tratado, nem ofendê-la enquanto participante da pesquisa, nem desqualificar a escola ou seus profissionais. Portanto, apesar de você ter que tratar de problemas tão complexos, e tenha que de certa forma se expor suas concepções a respeito da questão em estudo, o resultado de tudo isto trará efeitos positivos, benefícios para a questão da educação do alunado surdo. Dou garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

4. Após a leitura/interpretação deste Termo por um intérprete de Libras e Língua Portuguesa (cedido pela UFRR) a você, e após sua aceitação em participar deste estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido pelo (s) telefone (s) _____, pelo endereço: _____, ou pelo endereço eletrônico _____.

Eu discuti com a pesquisadora: Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro, sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contato da pesquisadora (95) 99135 1416

Endereço da pesquisadora _____

Endereço profissional da pesquisadora: Av. Jaime Brasil, 527 – Centro. CEP: 69301 - 350

E - mail da pesquisadora: **gil_rr@yahoo.com.br**

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Participante

Boa Vista, _____ de _____ de 2015.

ANEXO 3 - Autorização gratuita de direitos de entrevista gravada em áudio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM
ÁUDIO

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Estado civil: _____

Profissão: _____

RG nº. _____

CPF nº. _____

Residente e domiciliado: _____

Autorizo a Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Letras da UFRR, nº de matrícula: _____ inscrita no CPF sob nº _____, RG nº. _____, residente à _____, o uso de imagem e voz, em decorrência da participação na pesquisa de Dissertação intitulada: **Relação de poder entre falantes de língua majoritária e minoritária na educação de alunos surdos em Roraima.**

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizada, divulgada e publicada, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação da fonte.

O presente instrumento particular de autorização é celebrado em caráter definitivo, irrevogável e irrevogável, obrigando as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições estipuladas no presente instrumento.

Assinatura do participante:

Assinatura do pesquisador

Boa Vista, _____ de _____ de 2015

ANEXO 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO DA PESQUISA: RELAÇÃO DE PODER ENTRE FALANTES DE LÍNGUA MAJORITÁRIA E MINORITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM RORAIMA**

Você está sendo convidada para participar desta pesquisa que tem como objetivo: analisar as relações de poder entre falantes de Língua Portuguesa e Libras nas interações professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula da 1ª série do ensino Médio em uma escola estadual no município de Boa Vista-RR. Sua colaboração neste estudo será de grande importância para nós, mas caso você desista de participar a qualquer momento deste estudo, isto não lhe ocasionará nenhum prejuízo ou aos seus responsáveis. Sua participação é voluntária e, tanto você quanto seus responsáveis devem ficar cientes de que:

- a) Na sua participação você será entrevistada com o apoio de um intérprete de Libras – profissional cedido pela Universidade Federal de Roraima – RR – para facilitar a comunicação entre você, enquanto aluna surda e a pesquisadora ouvinte. Durante a entrevista você será filmada com câmera filmadora da própria pesquisadora para que a mesma tenha condições de analisar todo o diálogo e melhor considerar suas respostas.
- b) Será realizado em sua sala de aula um período de observação participante, momento em que a pesquisadora coletará informações específicas sobre a pesquisa, como por exemplo: a forma como ocorre a interação professor ouvinte e aluno surdo; os modos como acontecem as relações entre falantes de Língua Portuguesa e Libras; verificar em quais momentos e condições a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas na sala de aula.
- c) Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.
- d) Garantimos a você que, apesar de você discutir nesta pesquisa de problemas que lhe afetem diretamente e tenha que de certa forma se expor imprimindo suas concepções a respeito da questão em estudo, o resultado de tudo isto trará efeitos positivas, benefícios para a questão da educação do alunado surdo, possibilitando revelar e ao mesmo tempo discutir as relações desiguais entre falantes da Língua Portuguesa e a Libras. Dou garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja. Damos garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a

imagem de quem quer que seja. Por tanto, seu nome e nome da escola a qual estuda não serão divulgados para que haja garantia de anonimato e evitar que recaiam sobre a escola e participantes da pesquisa possíveis responsabilidades sobre os dados informados, portanto, os nomes dos entrevistados serão modificados, e serão utilizados apenas nomes fictícios.

e) A realização desta investigação poderá trazer contribuições para os professores e, conseqüentemente, para o alunado surdo, pois possibilitará apresentar resultados que coloquem em discussão as desigualdades enfrentadas por alunos surdos nas salas de aulas provocadas pelas relações de poder entre falantes de Língua Portuguesa e a Libras na sala de aula.

Declaro que obtive todas as informações necessárias a respeito de minha participação nesta pesquisa. Desta forma concordo em participar deste estudo.

Assinatura do menor

Assinatura do responsável pelo menor e CPF

Assinatura da pesquisadora: Gilvania Ferreira da Silva Ribeiro e CPF

Contato da pesquisadora (95) _____

E-mail da pesquisadora: _____

Endereço da pesquisadora: _____

Endereço profissional da pesquisadora: _____

Boa Vista, _____ de _____ de 2015

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os professores da aluna surda

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ALUNA SURDA

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Ano de conclusão da graduação: _____

Pós graduação: _____

Disciplina que o senhor ministra na escola: _____

Há quanto tempo você trabalha como professor em escolas estaduais em Roraima?

Antes de trabalhar com a Helena, o senhor já havia ministrado aulas para outros alunos surdos?

Você já fez algum curso de Libras? Se sim, quais?

Professor (a), o que é língua para você?

Quais suas concepções a respeito da Libras – Língua Brasileira de Sinais?

As concepções que se tem a respeito de língua interferem nas relações entre professor falante de Língua Portuguesa e aluno surdo falante da Libras na sala de aula? Se sim, de que modo e por quê?

A Libras é utilizada na turma em que se encontra a aluna surda? Se sim, em que momentos e por quem? Se não, por que esta língua não é utilizada na sala de aula se nela há falante da Libras?

Nesse contexto linguístico “Língua Portuguesa e Libras” na sala de aula, há maior valorização de uma dessas línguas? Se sim, qual delas é mais valorizada e por quê?

Como você considera a situação de sua aluna surda na sala de aula enquanto falante da Libras? Como ocorre a interação entre a aluna surda e os alunos ouvintes?

Como fica o desempenho acadêmico da aluna surda diante da situação: professor falante de língua Portuguesa e aluno surdo falante da Libras?

A aluna surda em questão sofre algum tipo de preconceito por ser falante da Libras? Se sim, que tipo? Por quê? O que poderia ser feito?

A Helena lhe procura para tirar dúvidas a respeito do conteúdo estudado? Se sim, como se realiza a comunicação entre vocês neste momento?

Quando o senhor se dirige à aluna surda sua fala é interpretada?

Como o senhor descreve sua relação enquanto falante de Língua Portuguesa com a aluna surda falante de Libras?

Na interação: professor falantes de língua Portuguesa e aluno surdo falante de Libras há relação de poder entre estes sujeitos? Se sim, de que modo?

Além destas questões, algo sobre este assunto que você tenha interesse em falar?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com a intérprete de Libras e Língua Portuguesa da aluna surda

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A INTÉRPRETE DE LIBRAS LÍNGUA E
PORTUGUESA DA ALUNA SURDA**

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Graduação: _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Pós graduação: _____

Cursos de Libras:

Há quanto tempo você trabalha como intérprete de Libras e Língua Portuguesa?

Além dos cursos que você tem em Libras, você passou por algum processo preparatório para atuar como intérprete na sala de aula?

Como você descreve esta experiência como interprete de Libras e Língua Portuguesa?

O que é língua para você?

Quais suas concepções a respeito da Libras – Língua Brasileira de Sinais?

As concepções que se tem a respeito de língua interferem nas relações entre professor falante de Língua Portuguesa e aluno surdo falante da Libras na sala de aula? Se sim, de que modo e por quê?

A Libras é utilizada na sala de aula? Se sim, em que momentos e por quem?

Nesse contexto linguístico “Língua Portuguesa e Libras” na sala de aula, há maior valorização de uma dessas línguas? Se sim, qual e por quê?

Como você considera a situação desta aluna na sala de aula enquanto falante da Libras?

Como ocorre a interação entre a aluna surda e os alunos ouvintes?

Como você considera sua relação com a aluna surda?

Como fica o desempenho acadêmico da aluna surda diante da situação: professor falante de língua Portuguesa e aluno surdo falante da Libras?

A aluna em questão sofre algum tipo de preconceito por ser falante da Libras? Se sim, que tipo? Por quê? O que poderia ser feito?

A Helena lhe pede para que você faça a interpretação quando ela se dirige aos professores e colegas?

Os professores se comunicam com a aluna surda? Se sim, como?

Como você descreve a relação da aluna surda enquanto falante da Libras com os professores falantes de Língua portuguesa?

Na interação: professor falantes de língua Portuguesa e aluno surdo falante de Libras há relação de poder entre estes sujeitos? Se sim, de que modo?

Você tem dificuldades para trabalhar como intérprete? Se sim, o que dificulta seu trabalho?

Além destas questões, há algo sobre este assunto que você tenha interesse em falar?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com a aluna**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ALUNA SURDA**

Nome: _____

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Série que estuda: _____

O que é a Libras para você?

O que é a Língua Portuguesa para você?

Qual a língua mais usada na sua sala de aula, Português ou Libras? Em que momentos são usadas? Por quem?

Quando os professores estão ministrando aula, a fala deles é interpretada para você? Se não, por quê?

Como seus colegas se comunicam com você?

Todos os assuntos tratados na sala de aula são interpretados para você?

Os comunicados feitos na sala de aula, por outros profissionais da escola, são interpretados para você?

Como você se sente na sala de aula quando professores e alunos ouvintes se comunicam em Língua Portuguesa diante de você que fala Libras e esta fala não interpretada para você?

Você sabe Língua Portuguesa?

Como você considerara sua situação enquanto falante da Libras na sala de aula?

Como fica seu desempenho acadêmico enquanto única aluna surda nesta turma, onde seus professores e os demais alunos são falantes da Língua Portuguesa?

Você, enquanto aluna surda, sofre algum tipo de preconceito por ser falante da Libras? Se sim, de que tipo?

Você gosta de estudar? Sim/ não, por quê?

Quais disciplinas você acha mais fácil de estudar?

Tem alguma disciplina que você acha difícil de estudar? Por quê?

Do que você mais gosta na escola?

Do que você não gosta na escola? Por quê?

Quando você terminar seus estudos, o Ensino Médio, o que você pretende fazer?
Trabalhar, continuar estudando?

Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre este assunto?