

IN/EXCLUSÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES MULTI/TRANSLINGUÍSTICOS ENTRE SURDOS E OUVINTES

Luciano Novaes Vidon¹

Janny Aparecida Bachiete²

Philippe Domingos³

Resumo: O presente artigo tem por finalidade destacar a importância do processo dialógico e interativo entre língua(gen)s de sinais e língua(gen)s orais auditivas para o desenvolvimento cultural, social e multi/translinguístico de alunos surdos e ouvintes dentro do espaço escolar, tanto na educação básica, quanto na superior, problematizando processos de *in/exclusão* nesses contextos. Ele é resultado de um diálogo entre duas pesquisas de natureza discursiva e apresenta uma episteme transdisciplinar tendo por base o campo teórico-prático da Linguística Aplicada, perpassado e perpassando outros campos como o da Educação e o das Ciências Sociais, a fim de tentar compreender melhor o caráter multilinguístico e transcultural de processos de interação (inclusiva ou não) entre sujeitos surdos e ouvintes. Conclui-se que, por meio do multi/translinguismo constitutivo das relações dialógicas entre surdos e ouvintes, professores e intérpretes, em dois contextos diferentes de interação escolar, é possível se pensar em uma ecologia de saberes e traduções culturais que são bases para a emancipação social desses sujeitos.

Palavras-chave: In/exclusão. Surdos. Ouvintes. Multi/Translinguismo. Saberes.

Abstract: This article aims to highlight the importance of the dialogical and interactive process between the sign languages and the aural-oral languages to the cultural, social and multi / translinguistic development of deaf students and hearing at school, both in basic education, and in higher education. This paper presents a transdisciplinary episteme based on the theoretical and practical field of Applied Linguistics, shot through and permeating other fields like Education and Social Sciences in order to try to understand the multilingual character and cross-cultural interaction of these processes. We conclude that through multi / translingualism that permeates and is permeated by dialogic relations between the deaf students and the hearing ones, teachers and interpreters in two different contexts of interaction, we consider the knowledge and culture of all involved and develops an ecology of knowledge and cultural translations that are the basis for the social emancipation of these subjects.

Keywords: In/exclusion. Deaf. Hearing. Multi/Translinguismo. Knowledge.

¹ Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória-ES, Brasil.
E-mail: pfvidon@gmail.com

² Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, SEDU, Linhares-ES, Brasil.
E-mail: jannybachiete@gmail.com

³ Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória-ES, Brasil.
E-mail: phd.libras@gmail.com

Introdução

A tomada de palavra, nos últimos anos, pela comunidade surda, em especial no Brasil, revela uma conscientização desses sujeitos em relação ao poder ideológico dos signos e, portanto, do discurso e o seu jogo fundamental na constituição das subjetividades entre a minha palavra e a palavra do outro. A consciência sígnica, conforme Voloshínov/Bakhtin (2011), é fundamental para o sujeito.

Para os surdos, até bem pouco tempo (e ainda com certa frequência atualmente) denominados deficientes auditivos, surdos-mudos ou simplesmente mudos, a sua palavra sempre foi, simbolicamente, negada, silenciada, sufocada pela palavra de um outro. Esta era (e ainda é em muitos casos) a palavra falada, a oralidade ou modalidade oral da língua. Conseqüentemente, um discurso desses sujeitos, isto é, um ponto de vista que refletisse, efetivamente, sua perspectiva, a da surdez, também sempre foi negado, silenciado, a favor de um ponto de vista outro, o do oralismo.

No entanto, nos idos dos anos de 1960, nos Estados Unidos, essa história começou a ser recontada, e a palavra, no sentido bakhtiniano do termo, começou a ser defendida como não só uma forma legítima de comunicação, mas, também, como uma língua, sistêmica e formalmente organizada. Ainda que a concepção de língua subjacente a essa posição possa ser questionada, dada a sua natureza estrutural-formalista, esse reconhecimento trouxe conseqüências fortes para a comunidade surda global. Infelizmente, no Brasil, somente após um período de obscurantismo político de quase trinta anos, provocado pelo golpe militar de 1964, movimento que, em muitos aspectos, buscava restringir o transito de palavras outras, os ecos desse (re)conhecimento se puderam ouvir. Em 2002, após anos de luta dos/nos movimentos sociais e, também, do/no campo acadêmico, os surdos puderam ser reconhecidos por sua língua(gem)⁴ de sinais, e, também, passaram a ter a oportunidade de se libertarem de concepções opressoras, como a deficiência e a mudez, e de discursos, da mesma forma opressores, como o oralismo.

Mas essa palavra do outro, a falada, oralizada, e sua versão idealizada, a linguagem escrita padrão, ainda se encontra(m) em embate constante com a palavra do eu-surdo.

⁴ Com base nas concepções teóricas e metodológicas adotadas neste trabalho, acreditamos que não há como sustentar a dicotomia saussuriana *língua* x *linguagem*, haja visto que entendemos essas duas concepções como totalmente imbricadas e indissolúveis.

Este artigo coloca em diálogo duas pesquisas cujo traço comum é a investigação de contextos interacionais escolares em que surdos e sua(s) língua(gens) estavam presentes. A primeira (BACHINETTE, 2016) investigou os impactos da inserção da língua americana de sinais (American Sign Language), doravante ASL, no ensino de inglês para alunos surdos em uma escola regular de ensino fundamental. A segunda (DOMINGOS, 2016) discutiu os aspectos do desenvolvimento e complexificação dos gêneros do discurso em contexto de uma sala de aula em que há a necessidade de estímulo de interações entre universitários usuários de LIBRAS e de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, repensar práticas que contribuam para a limitação ou estagnação dos gêneros nesses contextos.

Bachiette (2016) e Domingos (2016) problematizam questões referentes ao ensino (de línguas ou não) para surdos, procurando discutir e tentar compreender melhor como as diferenças culturais podem contribuir para surdos e ouvintes, alunos, intérpretes e professores dialogarem dentro do espaço sala de aula ressignificando seus olhares sobre o mundo e seus conceitos linguísticos, pedagógicos e sociais. Cabe perguntar: Na sociedade atual há espaço para um multi/translinguismo sem desigualdades, não só respeitando as diferenças, mas considerando-as como fonte de novos saberes? Qual é o papel das línguas de sinais em um contexto educacional pautado na interação e no dialogismo?

Essa discussão torna-se relevante ao trazer novas implicações epistemológicas sobre a vida social dos sujeitos surdos e demais participantes, já que, para Lopes (2008), “o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem envolver implicações sobre a vida social”. Na mesma direção, Santos (2004, p. 778), acredita que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [E] esta riqueza social está a ser desperdiçada”.

Por isso, faz-se necessário utilizar metodologias em que teoria e prática se desenvolvam juntas, dialogicamente, considerando os saberes científicos (ocidentais), mas também os não científicos que eram antes desperdiçados, empoderando os sujeitos como participantes ativos e não apenas passivos.

Neste artigo, vemos problematizada a questão da inclusão do sujeito surdo em sala de aula, seja na educação básica, seja em cursos de nível superior. As noções de dialogismo e interação social-discursiva, em conformidade com os trabalhos do Círculo

de Bakhtin, associadas a uma concepção multi/translinguística de língua e de sujeito, com base em Maher (2007), Rojo (2014), Lopes (2008), entre outros, podem, a nosso ver, ajudar a refletir sobre a problemática da inclusão e entendê-la em seu tenso diálogo com forças contrárias, excludentes, que atuam no interior desse processo.

Considerações sobre os estudos surdos e a educação de surdos no Brasil

Os estudos surdos no Brasil são muito recentes, em torno das décadas de 1980-1990, sendo boa parte das publicações a partir dos anos 1990, tais como Skliar (1998), Góes (1996), dentre outros.

A educação de surdos no Brasil, assim como na maioria dos demais países, foi pautada durante muitos anos pelo oralismo e por estudos que diagnosticavam a surdez como deficiência que requeria tratamento por meio do ensino da oralização, leitura labial, incluindo o uso de aparatos tecnológicos, como aparelhos auditivos e implantes cocleares⁵. O objetivo era fazer com que o sujeito ficasse “bom” como os demais, ouvintes. Ignorava-se, no entanto, o fato de a diferença linguística poder ser algo positivo ou até mesmo construtivo para o desenvolvimento daqueles sujeitos sociais. Os estudos patológicos prevaleciam em detrimento dos estudos linguísticos ou educacionais, tendo deixado resquícios até a atualidade.

Quanto ao ensino de línguas, ao aluno surdo que era matriculado era imposta a língua portuguesa de acordo com a variedade padrão, não importando qual grau de instrução o surdo tivesse e desconsiderando sua língua materna e até mesmo a variedade do português conhecida por ele. Para Maher (2007), os surdos eram persuadidos com falsas promessas de que o ensino da variedade padrão do português iria inserí-los nas “esferas de poder”, podendo eles ter privilégios sociais e políticos, supostamente incluindo-os na sociedade; quando na verdade ocorria o oposto. Em relação às línguas estrangeiras a exclusão ficava ainda mais evidente já que os surdos apenas copiavam lições, sem que houvesse preocupação quanto a construção de sentido referente ao que era copiado, enquanto a aula seguia independentemente da presença daqueles sujeitos.

⁵ Apesar da recente popularização, segundo a ADAP (Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear), o primeiro implante coclear foi realizado em 1957. No Brasil, o primeiro implante ocorreu em 1990, período em que o Oralismo ainda imperava fortemente sobre as práticas educacionais institucionalizadas. Fonte: <http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/109-a-historia-do-implante-coclear> - Acesso em: 30 de abril de 2016.

No entanto, segundo Skliar (1997, p.32),

O abandono progressivo da ideologia clínica dominante no último século e a aproximação a paradigmas sócio-culturais não podem ser considerados, totalmente suficientes, para se poder afirmar a existência de um novo olhar educacional.

Também é preciso questionar as várias formas de se conceber o surdo, cultura surda, a língua de sinais, a escola de surdos, a educação inclusiva, e até mesmo o bilinguismo, como faz Maher (2007). Não se pode desconsiderar fatores como as práticas pedagógicas deficientes, falta de políticas linguísticas adequadas, formação de professores defasada ou inexistente, apoio da família a certas práticas como o oralismo e principalmente ressaltar que essa questão não é apenas educacional ou pedagógica, mas também e principalmente uma questão cultural, social e política.

É importante destacar que as línguas de sinais foram reconhecidas e legitimadas como línguas naturais tardiamente, em torno dos anos 1960, com os estudos linguísticos de Willian Stokoe, conforme Quadros (2011). Mesmo após ter aparentemente atingido o patamar das línguas orais, os estudos que seguem esse período revelam curiosamente como funcionam as relações de poder entre as línguas orais e as línguas de sinais, até a atualidade chamadas por leigos e principalmente pela mídia de “linguagem de sinais”, sendo considerada hierarquicamente inferiores às línguas orais.

Santos (2007) ressalta que experiências muito locais, como é o caso das experiências das comunidades surdas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, sendo, assim, mantidas invisíveis e desacreditadas. Isso se deve ao fato de as ciências sociais ainda estarem muito agarradas a uma “razão eurocêntrica e indolente, que se considera única” (SANTOS, 2007). O autor ainda afirma que “o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas” (SANTOS, 2007, p.25). Ou seja, são desconsiderados e desperdiçados os saberes de grupos sociais tidos como minorias, chamados pelo autor de Vozes do Sul.

Repensando as ciências sociais a partir das epistemologias do Sul

Segundo Santos (2010, p.35-36), “as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com os critérios de cientificidade das ciências naturais”.

Dentre os obstáculos a serem superados estão a falta de objetividade devido à subjetividade dos fenômenos sociais; não há como estabelecer leis universais, já que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados (SANTOS, 2010). O autor critica uma visão mecanicista do mundo, da natureza e do ser humano, a qual desconsidera suas especificidades e sua singularidade, e defende “um paradigma prudente para uma vida decente”, considerando que a verdadeira revolução científica não deve deixar emergir apenas o paradigma científico, mas também o paradigma social. É neste ponto que as ciências sociais passam a andar de mãos dadas com a Linguística Aplicada (LA) nesse tipo de pesquisa em que há um comprometimento do pesquisador não só com as questões linguísticas, mas também com as sociais e pedagógicas, o que revela o seu caráter transdisciplinar. Lopes (2008) destaca a necessidade de se criar uma “agenda ética de investigação para LA”, a fim de que o pesquisador compreenda a vida social como ela realmente é apresentada, redescrevendo-a, situando sua pesquisa no mundo em que também ele está inserido.

Lopes (2008) também concorda com Santos (2007) quanto a considerar as Epistemologias do Sul, ou olhares do Sul, na produção de conhecimentos ou saberes baseados no olhar e na própria voz daqueles que vivem à margem, colaborando assim para reinventar a vida social. É preciso, pois, dar voz aos sujeitos da pesquisa, já que não são objetos de estudo, mas seres pensantes, sócio-histórico-culturais com suas crenças, valores e saberes. Conforme Cavalvanti (2008, p. 250) “é preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles”. Mas é preciso compreender, também, que essas “vozes do sul”, isto é, as vozes dessas minorias, como as dos surdos, não podem apagar a palavra do outro, por exemplo, a do outro-ouvinte, caso contrário, o processo exotópico e, conseqüentemente, o próprio processo dialógico-responsivo, como pensado pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2013), ficaria comprometido.

Assim, não só o pesquisador, mas todos os participantes da pesquisa passam a ser autores e sujeitos no mundo, já que todos os saberes são considerados igualmente relevantes e são compartilhados dialogicamente criando e recriando novos saberes.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e das ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (...). (SANTOS, 2010, p.71-72)

Ainda segundo Santos (2010, p. 77):

A ciência do paradigma emergente é assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a serem usados fora do seu contexto de origem.

O multi/translinguismo pode ser responsável por essa riqueza de saberes que circulam em uma sala de aula, desde que a comunicação não seja estabelecida apenas por uma língua imposta, majoritária, hierarquicamente superior. Conforme Santos (2010, p. 73), “o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência moderna é promover a situação comunicativa”. Portanto, não *desperdiçar*, como propõe o mesmo autor (id.), a língua falada pelos surdos quando chegam à escola, seja esta a língua brasileira de sinais (Libras), ou ainda alguns resquícios de gestos usados em casa anteriores ao aprendizado de Libras, é fundamental para as línguas interagirem e se traduzirem culturalmente nesses processos comunicativos que ocorrem na sala de aula ou em outros espaços dentro e fora da escola. É sobre essa problematização que refletimos a seguir.

Relações interacionais alunos/professor/intérprete nos espaços da sala de aula: inclusão?

A ascensão do paradigma da inclusão, emergente desde o início dos anos 2000, tem gerado boas expectativas para muitos que apostam nesse discurso. No entanto, apesar do aparente clima de “comemoração pela vitória”, ou de “entrada para uma nova era” que o discurso de inclusão pretende dispersar, Lopes e Fabris (2013), por exemplo, salientam a importância de entender a inclusão enquanto um processo datado, advindo de muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade. Se não pretendemos aceitar o discurso da inclusão da forma “floreada”, como nos é apresentado, precisamos, segundo as autoras, submetê-lo a uma *crítica*

radical” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8). Esse processo envolve a problematização das condições de emergência da inclusão e também das práticas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma política neoliberal do Estado (LOPES; FABRIS, 2013, p.13). As autoras frisam ainda que esse movimento crítico não é uma oposição à inclusão e aos múltiplos processos que ocorrem sob essa bandeira, mas um exercício de constante suspeita sobre as tramas que compõem todo esse movimento. A respeito disso, elas afirmam: “Queremos pensá-la [a inclusão] pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos” (LOPES; FABRIS, 2013, p.15).

Em algumas universidades públicas brasileiras, a inclusão permitiu que a Libras passasse a adentrar esses espaços, e isso têm causado certo impacto na vida dos estudantes, o que consideramos uma centelha para “ascender” uma inclusão humanizada, fundada sobre os princípios dialógicos da escuta ativa e da resposta responsável (BAKHTIN, 2010). Domingos (2016) observou que muitos alunos que estão cursando a disciplina de Libras ofertada para os cursos de graduação têm sido influenciados a se aprofundarem nos estudos das línguas de sinais, seja por meio de cursos de formação ou em pesquisas de pós-graduação. Mesmo com um contato mínimo de uma disciplina de 60 horas, esses alunos têm sido transformados de maneira a perceber a existência da Libras e de uma realidade da qual, de outra forma, dificilmente eles teriam a oportunidade de conhecer. Consideramos essa aceitação da Libras por parte da comunidade acadêmica como uma grande possibilidade de potencialização do desenvolvimento e valorização das produções enunciativas em Libras na universidade.

Precisamos, no entanto, apontar alguns problemas que emergem diante desse movimento. Lopes e Fabris (2013) percebem que alguns aspectos da inclusão devem ser problematizados. Dentre esses, estão as práticas que geram uma espécie de exclusão dentro da inclusão, ou *in/exclusão*, como nomeado por elas.

Em uma das entrevistas realizada por Domingos (2016), o professor, denominado Marcelo, comentou sobre os colegas professores que desenvolveram o hábito de posicionar os intérpretes e alunos surdos no canto da sala. Ao ser orientado por esses mesmos colegas a fazer isso, Marcelo se indignou, pois essa prática e os enunciados que a sustentavam, davam evidências de que aqueles professores encaravam o aluno surdo na sala como um problema, e que esse problema poderia ser facilmente

sanado deixando-o junto com o intérprete. Para Marcelo, isso era considerado algo ainda pior que a exclusão:

Professor [Marcelo]: (...) essa relação, esse jogo de te colocar no canto da sala com o aluno surdo, ele tem que ser estabelecido de uma tal maneira que você se perceba como o pior dos piores.

Como observado pelo professor Marcelo, esses alunos não são excluídos de fato, mas inseridos num jogo de relações em que o aluno e o intérprete, ambos estrangeiros, precisam sentir que são de menor valia. São colocados no canto para não serem problema do professor. O aluno surdo se torna, então, responsabilidade do intérprete, ali, naquele espaço reservado para os estrangeiros. Portanto, ao serem “incluídos” em determinado contexto, aqueles “sujeitos-problemas” passam a se tornar vítimas de estratégias que fazem com que eles se sintam sempre como inconvenientes no terreno do outro.

Além disso, essa situação de “abandono” resulta em problemas como os apontados por Freire e Favorito (2007), ao afirmarem que “a dupla tarefa de traduzir simultaneamente [o professor] e oferecer informações extras provoca um descompasso entre ouvintes e surdos suficiente para obstruir o fluxo da interação”, e não proporciona trocas discursivas significativas entre professor/aluno, surdo/ouvinte ou intérprete/professor, restringindo a construção de conhecimentos e anulando os saberes dos alunos surdos. Esse isolamento dos profissionais intérpretes, provocado pelos professores, acaba por fazer a manutenção de práticas relacionadas a toscos estereótipos sobre os intérpretes e a atividade de tradução. A metáfora do “sujeito-máquina” parece se encaixar perfeitamente no modo como esses profissionais parecem encarar os tradutores intérpretes – são meros aparelhos transmissores de conteúdo. A preocupação de professores, pedagogos, diretores e alunos é, na maioria das vezes, saber se o tradutor está sendo “fiel ao que foi dito”. É como se estivessem se certificando o tempo todo se a correia transportadora não está derramando material pelo caminho. No entanto, é muito menos comum ver esses mesmos sujeitos realmente preocupados em tomar iniciativa para entender os alunos ou interagir com eles, seja por meio da intermediação do intérprete ou ensaiando algum sinal. Paradoxalmente, a esses mesmos intérpretes, é dada a responsabilidade sobre o aluno surdo, que na maioria das vezes não recebe

espaço para o diálogo em sala, e por isso, acaba recebendo os conteúdos de forma passiva, sem condições de manifestar suas colocações⁶.

Marcelo: (...) se o intérprete ficar isolado pra não me atrapalhar no canto da sala, eu tiro a oportunidade dos outros ouvintes verem como que se trabalha, como que se transmite, como que se traduz, enfim, que existe uma linguagem constituída como a Língua Brasileira de Sinais.

Com essa prática, os professores acabam por produzir a *in/exclusão* desses sujeitos, e, conseqüentemente interferem no importante processo de enriquecimento promovido pela interação verbal. Segundo Freire e Favorito (2007), é pela linguagem que o processo de ensino aprendizagem e as identidades dos seus participantes são construídos. Também é ela que torna explícitas as regras de interação próprias de cada contexto. Portanto essa “regra” extraoficial articulada pelos professores, detentores oficiais do poder sobre a enunciação na sala de aula, acaba por prejudicar os processos de ensino/aprendizagem e por limitar e, novamente, desperdiçar, conforme Santos (2010), a potência de transformações das identidades nos contextos acadêmicos.

Um outro motivo para a *in/exclusão* dos sujeitos surdos e de sua língua(gem) nos espaços acadêmicos é que há uma forte tendência ao favorecimento da Língua Portuguesa, sobretudo em sua variante escrita “cultura”, em detrimento da Libras. Um exemplo disso é mencionado por uma aluna entrevistada por Domingos (2016, p.48), sob o pseudônimo de Patrícia:

Patrícia [Interpretada pelo pesquisador]: (...) tem uma professora de Educação Especial, ela só passava texto escrito, texto escrito, texto escrito. E fazia uma leitura rápida. Como pode?! Em uma disciplina de Educação Especial?! Parece hipocrisia! Falam tanto de inclusão na disciplina, que tem que mudar o jeito de dar aula, mas aí na própria aula dela é diferente! ela não está aplicando a metodologia! Ela não perguntou se eu precisava de ajuda! Certa vez, na prova dela, eu escrevi quatro páginas! Me esforcei! Escrevi! Demorei escrevendo até o final. Eu pensei que iria tirar uma nota boa, depois eu vi que tinha passado com apenas seis pontos. Eu fiquei muito triste por que ela falou que eu errei o Português, ficou me dizendo que eu preciso fazer

⁶ É claro que, na pedagogia tradicional, um processo semelhante ocorre com os alunos ouvintes. Os conteúdos são apresentados aos alunos sem que esses tenham oportunidade de respostas. No entanto, ocorre que os surdos possuem menos oportunidades de escapar a essa lógica. Enquanto os ouvintes, quando não tem a oportunidade de recorrer aos professores, compartilham suas dúvidas e conhecimentos com os colegas, leem livros ou outras mídias acessíveis em seu idioma oral, os surdos geralmente possuem apenas os intérpretes como interlocutores.

um Português correto, ficou corrigindo questões gramaticais do Português. Mas ela era uma professora de Educação Especial! Ela não entende a realidade do surdo?! Ela não entende a minha dificuldade no Português?! Ela ficou só marcando os erros de Português, parecia que ela estava praticando exatamente o contrário do que ensinava nas aulas.

Aqui, percebemos até mesmo uma das professoras, que deveria abrir o fluxo da Libras na academia, exercendo o papel de “guardião do limiar” da língua padrão, estancando outras possibilidades de inclusão que poderiam favorecer a aluna e sua Língua. Devido ao grau de aprofundamento necessário para ministrar tal disciplina, a professora deveria saber que o Decreto 5626/2005, no artigo 14, parágrafo 1º, inciso VI, diz que, no exercício da garantia de atendimento educacional especializado aos surdos, é dever das instituições federais de ensino “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, e o inciso seguinte, ordena que sejam feitos a “adoção e desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Ou seja, ao avaliar a aluna, a professora deveria priorizar os sentidos produzidos no texto, e não a gramática, ou poderia optar por uma avaliação em vídeo na própria língua da aluna.

Infelizmente, essa não é uma exclusividade da professora de Educação Especial. Em entrevista, o intérprete apontado por Domingos (2016) sob o pseudônimo de Marcos já mencionara cobranças semelhantes por parte dos professores. Segundo ele, “em todas as provas dela tem isso: ‘tem que melhorar o Português’, ‘o conceito técnico’, ‘o aporte teórico’ [etc.]”. É claro que “o conceito técnico” e “o aporte teórico” (p. 48) estão relacionados ao âmbito semântico previsto em lei, mas “o Português” parece sempre estar presente. Não estamos, com isso, negando que o convívio e o aprendizado da Língua Portuguesa escrita sejam benéficos em muitos aspectos, mas esse poderia ser realizado em processo, durante atividades cotidianas, não no já tão tenso momento de avaliação. Além disso, acreditamos que essa fixação com o aprimoramento do Português escrito esteja menos relacionada a uma suposta preocupação com o desempenho profissional da aluna do que com o apontamento de Quadros (2012), que descreve uma forte relutância na aceitação do acesso de outras línguas que não sejam a

majoritária nos contextos de uso do Brasil. Para Quadros (id.), isto se dá devido a vivermos em um país onde o discurso do monolinguismo é fortemente difundido.

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias de imigrantes (japoneses, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2012, p.187)

Segundo a autora, a negação dessa multiplicidade de línguas é adicionada a um medo fundado na crença de que o uso de uma língua leva ao não uso de outra. Pois o que faríamos se as provas fossem realizadas em Libras? Logo as atividades, seminários e por fim toda a disciplina estaria contaminada por ela. O que faríamos se todos passassem a usar Libras? Deixaríamos de usar o Português? Esse medo acarreta na adoção de uma lógica de “subtração” das línguas minoritárias como a Libras.

Assim, apesar de todo o aparato legal e da condução discursiva direcionada à valorização da inclusão, percebemos que existem processos de *in/exclusão*, que se dão, como demonstrado por Domingos (2016), por meio de práticas cotidianas que visam provocar movimentos de silenciamento dos sujeitos usuários, desvalorização da língua de sinais e limitação do potencial multi/translinguístico do contexto acadêmico.

Mas, e quando, além da Libras, tenta-se inserir uma outra língua de sinais? O que pode acontecer? Será que se amplia o processo de *in/exclusão*? Ou não?

Diálogos possíveis entre língua(gem)s de sinais, língua(gem)s orais-auditivas e língua(gem)s escritas

Segundo Santos (2004, p. 814) “aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. Com isso, Bachiette (2016) percebeu em sua pesquisa o quão construtivo pode ser a interação dos alunos surdos e ouvintes com uma língua estrangeira de sinais, em que novas experiências geram novas dúvidas, trazem novos conceitos, reformulam-se os questionamentos, ou seja, conhecimento novo é construído e reconstruído; além disso,

há alunos ouvintes que, pelo contato com os colegas surdos, já se interessam em aprender mais sobre a cultura surda e geralmente não há espaço suficiente dentro da escola para que as traduções culturais propostas por Santos (2004) aconteçam.

Durante as rodas de conversa com os alunos, um dos alunos surdos traz a sua própria vivência da Língua Americana de Sinais (ASL) enquanto língua estrangeira para além da sala de aula, mostrando para os demais participantes que não é apenas quando se vai para outro país que se tem contato com uma língua estrangeira. Uma das intérpretes o responde:

Intérprete 1: ((chama o Aluno Surdo 5)) mas olha só... ASL ... lembra que o professor surdo explicou pra vocês que lá nos EUA as pessoas veem o sinal que a gente usa em Libras e eles não conhecem... eles conhecem por LSB que significa língua brasileira de sinais... os americanos não conhecem como Libras e sim como LSB... assim também aqui...a gente conhece a língua deles como ASL...entendeu?

Aluno Surdo 5: entendi...você viu no Facebook... uma garotinha... eu vi foi muito legal! perfeito! tinha um papai noel sentado na cadeira do papai noel... você conhece((esse vídeo)) sabe do que estou falando? a mãe leva a filha e avisa ao papai noel que a filha é surda... aí o papai noel olha pra menina e fica pensativo e começa a sinalizar pra ela... eles começam um diálogo... você é bonita... obrigada... qual é o seu nome? a menina soletra o nome dela...eu vi... achei muito legal a menina e o papai noel conversando em sinais...muito bom!

Enquanto a Intérprete 1 ainda se preocupa em verificar se os alunos se lembram da forma da língua, da estrutura, da própria nomeação da língua, o aluno surdo a surpreende mostrando que ele já se identifica com essa língua, que apesar de estrangeira não está somente lá distante e que ele não precisa viajar para os EUA para usá-la. Ele demonstra que já está “sentindo o cheiro” dessa língua que antes era considerada língua do outro. Ele fez muito mais conexões que a própria intérprete. Não se restringiu a aprender apenas o que estava sendo ensinado ou apenas repetir, mas interagiu de forma dialógica com aquele vídeo e provocou outras possibilidades de diálogo ao contar aos colegas sobre sua experiência.

Em outro trecho das rodas de conversa com os alunos percebe-se que não há uma preocupação com o certo ou errado na busca pelo significado de um sinal; eles focam nas possibilidades, nas diversas formas de produzir sentido a partir daquele sinal. Eles começam a tentar fazer suas próprias relações de sentido a partir de sinais de diferentes línguas, mostrando que não importa se os sinais são parecidos ou diferentes,

mas sim os sentidos que eles podem produzir a partir das interações com as línguas estrangeiras.

Intérprete 1: mas esse sinal em ASL você acha que parece com o que? com amor... com paixão?

Aluno Surdo 5: paixão? não sei...esse sinal ((incompreensível))

Intérprete 1 ((responde para Aluno Surdo 5)): namorar

Aluno Surdo 7: vê a resposta e confirma.

((elas repetem os sinais que são parecidos))

Intérprete 1: os sinais são parecidos... mas as configurações de mãos são diferentes

Aluno Surdo 7: o sinal tal pertence a ((parece sinal Alemanha)) porque eu vi vídeos que pertencem diferentes países.

Aluno Surdo 6 para Aluno Surdo 5: esse sinal parece tipo ficar de bobeira ((Aluno Surdo 6 repete o comentário para a Intérprete 1))

Quanto maior o acesso à diversidade linguística, maiores serão as possibilidades comunicativas e também de produção de sentidos dos alunos. Isso reflete a importância de ampliar o repertório linguístico não só dos alunos surdos, mas também dos ouvintes envolvidos na interação (alunos, professores e intérpretes).

Não se pode desperdiçar a cultura que esse grupo social traz consigo para o ambiente escolar, especialmente em uma aula de línguas; ignorar conhecimento linguístico é um desperdício inaceitável. Santos (2004) realça esse desperdício de experiência e afirma que é pelo trabalho de tradução desses saberes que são criadas condições para que esses grupos sociais, que sofrem uma injustiça legitimada por essa experiência desperdiçada, alcancem uma concreta emancipação social.

“Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2004). Não há assim saber completo, nem ignorância plena; é com base nessa incompletude que propomos, com base em trabalhos como os de Bachiete (2016) e Domingos (2016), uma interação dialógica entre os diferentes saberes, em especial entre saberes linguísticos entre línguas orais-auditivas e línguas de sinais utilizadas pelos alunos surdos e ouvintes, bem como entre essas línguas e línguas de sinais estrangeiras e suas respectivas modalidades escritas, a fim de que cada língua e cada sujeito possam contribuir com suas experiências linguísticas e culturais superando suas ignorâncias em determinados aspectos, e compartilhando e ampliando os saberes em outros.

Considerações finais

É somente considerando o multi/translinguismo que já existe dentro dos contextos educacionais que se é possível enxergar novas possibilidades de metodologias, perspectivas outras avessas às que tratam diferença como deficiência. É necessário perceber que a maior deficiência está no desperdício de saberes provenientes da cultura surda, das línguas de sinais, de cada sujeito social que se propõe a dialogar e ampliar seu conhecimento linguístico e dos outros que com ele interagem. Não há mais espaço para um monolingüismo imposto seguindo uma hierarquia em que haja uma única língua para ser usada enquanto outra língua se cala inferiorizada. É urgente que haja uma ecologia de saberes para que essas línguas dialoguem permitindo traduções culturais e produzindo outros saberes.

Assim, resignificam-se os patamares das línguas, dos papéis de quem ensina e quem aprende; o espaço é igualitário, interativo e dialógico, dando suporte para que todos ensinem, aprendam a partir de sua língua, de seus saberes. Rompe-se a barreira da deficiência para dar lugar a eficiência de cada um nas suas especificidades, a partir das diferenças edificantes de cada sujeito.

Referências

BACHIETTE, J. A. Inserção da língua americana de sinais no ensino de língua inglesa: uma proposta dialógica de translingüismo entre surdos e ouvintes. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2010.

_____ (Voloshínov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____ *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada. Implicações éticas e políticas. In: M. LOPES, L. P. M. . [Org.] *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

DOMINGOS, P. A língua brasileira de sinais em contexto acadêmico: diálogos a partir do Círculo de Bakhtin. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2016.

FAVORITO, W. & FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-

RICARDO, S. M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LOPES, L. P. da M. [Org.] *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. & BORTONI-RICARDO, S. M.(orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

QUADROS, R. M. de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos In. LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes, Eulália. (orgs.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SANTOS, B. de S.. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Artigo recebido em: 01/05/2016.

Artigo aceito em: 03/07/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.