



DANIELA OLIVEIRA ALMEIDA BUSCH

**A RELAÇÃO DE INTERSUBJETIVIDADE ENTRE O ALUNO  
SURDO, O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O  
TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS**

Passo Fundo, maio de 2019

Daniela Oliveira Almeida Busch

**A RELAÇÃO DE INTERSUBJETIVIDADE ENTRE O ALUNO SURDO, O  
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRADUTOR INTÉRPRETE DE  
LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. D.<sup>a</sup> Patrícia da Silva Valério.

Passo Fundo  
2019

*Para a minha filha, Antonela Mariana, que foi  
minha companheira nos momentos de estudos,  
que é a minha motivação para as minhas  
melhores atitudes, que me faz perceber  
diariamente o que realmente é importante.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Gizela, pelo exemplo de resiliência e pela confiança depositada em mim e ao meu pai, Daniel, pelo apoio;

Ao meu esposo, Daniel, por acreditar na minha capacidade, pelo companheirismo, pelo incentivo nas horas de angústia e compreensão nas horas de ausência;

À minha família, em especial aos meus irmãos, Lucas e Gabriela, e a minha sobrinha Gabriele, que sempre vibram com as minhas conquistas;

À querida amiga Gisela Lacourt, responsável por despertar em mim a vontade de retomar minha vida acadêmica;

Aos meus alunos surdos, que despertaram em mim a vontade de saber mais sobre a Libras;

Aos colegas do mestrado que foram essenciais para tornar a caminhada mais leve, em especial à Sabrina Bassani, July Pissoli e Daiane Correa;

Aos professores do PPGL da Universidade de Passo Fundo, pela contribuição dos ensinamentos recebidos;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia da Silva Valério, pela paciência, pela sabedoria, pelo tempo investido em nosso trabalho e por acreditar em mim desde a graduação.

*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa... Quando eu rejeito a língua, eu rejeito a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos... Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.*

*Terje Basilier (Psiquiatra surdo norueguês)*

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “*A relação de intersubjetividade entre o aluno surdo, o professor de Língua Portuguesa e o tradutor intérprete de Libras*”, tematiza a comunicação entre o professor de Língua Portuguesa e o aluno surdo, em escolas de ensino médio de um município da região Norte do RS. O objetivo geral visa investigar a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o tradutor intérprete e o professor de Língua Portuguesa. Tal pesquisa justifica-se pela possibilidade de reafirmar a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais como aspecto essencial para que o surdo se constitua como sujeito, nesse contexto enunciativo. A abordagem teórica está alicerçada, sobretudo, nos escritos sobre a Língua de Sinais desenvolvidos por Quadros & Karnopp (2004) e Quadros (2004), assim como na Teoria da Enunciação, delineada por Benveniste (1976; 2006), assim como o estudo sobre a Trindade da Enunciação, proposto por Dufour (2000). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, bibliográfico e qualitativo, com estudo de caso realizado em duas escolas, situadas na região norte do estado do Rio Grande do Sul. O *corpus* deste trabalho compreende as respostas de professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio, que possuem em suas salas de aula alunos surdos, a um questionário e a uma entrevista. A presente pesquisa revela que a relação de intersubjetividade entre o professor e o aluno surdo muitas vezes não se efetiva, pois a presença do tradutor intérprete de Libras não supre a falta de conhecimento do professor acerca das peculiaridades da Língua de Sinais.

**Palavras-chave:** Língua. Linguagem. Libras. Enunciação. Intersubjetividade.

## ABSTRACT

This research, entitled “The relationship of intersubjectivity between the deaf student, the teacher of Portuguese Language and interpreter translator of Libras” theme of the communication between the teacher of Portuguese Language and deaf students in high schools of a municipality in the northern region the RS. The overall objective aims to investigate the introduction of subjectivity of the deaf student in Portuguese Language classes in high school, in a town north of the State, as well as occurrence of intersubjectivity between the deaf student, the interpreter translator and professor of Portuguese Language. Such research is justified by the opportunity to reaffirm the legitimacy of Brazilian Sign Language as essential for the deaf to constitute a subject, in this context of example. The theoretical approach is based, above all, in writings about the sign language developed by Sacks (2010), Quadros (2004) and Karnopp & Quadros (2004), as well as in the theory of Enunciation, outlined by Benveniste (1976; 2006), as well as study about the Trinity of Enunciation, proposed by Dufour (2000). In relation to methodology, this is a survey of exploratory nature, qualitative and bibliographic, with case study conducted in two schools, located in the northern part of the State of Rio Grande do Sul. The corpus of this work includes the answers of portuguese teachers of high school, who have in their classrooms deaf students, a questionnaire and an interview. This research reveals that the relationship of intersubjectivity between the teacher and the student deaf often is not effective, because the presence of the interpreter translator of Libras does not supply the lack of knowledge the teacher about the peculiarities of the Signs language.

**Keywords: Tongue. Language. Libras. Enunciation. Intersubjectivity.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proficiência em Libras.....	68
Quadro 2: Interação dos alunos surdos.....	68
Quadro 3: Desempenho dos alunos surdos.....	70
Quadro 4: Disposição dos alunos surdos nas aulas de LP.....	71
Quadro 5: Inclusão do aluno surdo.....	72
Quadro 6: Utilização da Libras pelas professoras .....	73
Quadro 7: Definição de Libras pelas professoras.....	74
Quadro 8: Comunicação com o aluno surdo .....	75
Quadro 9: Dificuldade de interação com o aluno surdo .....	76
Quadro 10: Relacionamento professor-aluno surdo .....	77
Quadro 11: Formação para os professores .....	78
Quadro 12: Metodologia das aulas .....	79
Quadro 13: Sentimento do professor em relação desempenho do aluno surdo.....	79
Quadro 14: Participação do TILS nas aulas de LP .....	81
Quadro 15: Papel do TILS.....	81
Quadro 16: Forma de comunicação.....	82
Quadro 17: Fluência dos ouvintes .....	83

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A LÍNGUA DE SINAIS</b> .....	<b>14</b>
2.1	HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO .....	14
2.2	DEFINIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS .....	20
<b>2.2.1</b>	<b>A Língua de Sinais no Brasil</b> .....	<b>22</b>
2.3	O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS .....	28
<b>3</b>	<b>ESTUDOS ENUNCIATIVOS DE ÉMILE BENVENISTE</b> .....	<b>33</b>
3.1	ÉMILE BENVENISTE – UM LINGUISTA À PARTE .....	35
3.2	O HOMEM NA LÍNGUA- AS RELAÇÕES DE PESSOALIDADE.....	36
<b>3.2.1</b>	<b><i>Estrutura das relações de pessoa no verbo</i></b> .....	<b>37</b>
<b>3.2.2</b>	<b><i>A Natureza dos Pronomes</i></b> .....	<b>38</b>
<b>3.2.3</b>	<b><i>Da Subjetividade na Linguagem</i></b> .....	<b>42</b>
<b>3.2.4</b>	<b><i>A Linguagem e a experiência humana</i></b> .....	<b>44</b>
<b>3.2.5</b>	<b><i>Estrutura da língua estrutura da sociedade</i></b> .....	<b>46</b>
3.3	CONCEITOS-CHAVE EM BENVENISTE .....	50
3.4	A TRINDADE E A LÍNGUA.....	51
<b>4</b>	<b>PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>58</b>
4.1	ANÁLISE DE UM CORPUS SOB VIÉS ENUNCIATIVO .....	60
4.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	61
<b>4.2.1</b>	<b>Etapa Preliminar</b> .....	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>A RELAÇÃO DE INTERSUBJETIVIDADE NA TRIÁDE: ALUNO SURDO – TILS - PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>65</b>
5.1	DESDOBRAMENTOS DA ANÁLISE .....	65
<b>5.1.1</b>	<b>Categoria 1: O papel do aluno surdo nas aulas de Língua Portuguesa</b> .....	<b>68</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Categoria 2: O papel do professor nas aulas de Língua Portuguesa</b> .....	<b>73</b>

<b>5.1.3 Categoria 3: O papel do TILS nas aulas de Língua Portuguesa .....</b>	<b>80</b>
<b>5.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE .....</b>	<b>84</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE C – PERGUNTAS ENTREVISTA.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo, cuja filiação se dá à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, aborda a relação de intersubjetividade entre o professor de Língua Portuguesa (LP), o tradutor intérprete de Libras (TILS) e o aluno surdo em escolas de ensino médio de um município da região Norte do RS.

A presente pesquisa justifica-se não apenas pela possibilidade que representa de investigar a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP, mas também pela atenção que dedica a um assunto tão pertinente na atualidade: a inclusão e a sua relação com o sujeito e com a linguagem, sob a perspectiva da linguística da enunciação.

Os estudos linguísticos centrados na Libras, aqui no Brasil, ainda representam números pouco significativos, o que mostra a necessidade de mais pesquisas que voltem seu olhar à problemática que envolve os surdos, já que enfrentam inúmeras dificuldades em seu processo de instauração enquanto sujeitos, principalmente em sala de aula, onde falta para os professores conhecimento acerca da língua materna dos surdos e métodos adequados para o ensino de LP a esses alunos. Tal necessidade é apontada por Lebedeff (2010, p. 15) que, ao realizar uma pesquisa sobre a educação dos surdos no planalto médio rio-grandense, concluiu que “é praticamente inexistente o ensino de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira, ou seja, surdos seguem sendo submetidos a um ensino de língua que se baseia em um alunado ouvinte” e afirma que nesse contexto, possivelmente, “o surdo está muito mais exposto a um ambiente que o conduz ‘naturalmente’ ao fracasso escolar do que a um ambiente que realmente proporcione construção de conhecimentos e produção de sentidos” (LEBEDEFF, 2010, p. 15).

Diante desse quadro, os estudos investigativos dedicados à língua dos surdos assumiram larga relevância nos últimos tempos, pois esses trabalhos contribuem para a qualificação dos docentes que atuam em escolas inclusivas, assim como para a prática de um processo de vivência da língua por parte do aluno surdo.

Sabe-se que não pensamos sem linguagem e que a aprendizagem da língua é essencial pelo fato dela se constituir para além das práticas sociais, escolares, se manifestando na cultura e sendo a principal mediadora nos processos de constituição da subjetividade. Além disso, compreende-se a vida como dialógica, de modo que se torna impossível conceber o

indivíduo não ouvinte como sujeito se esse for excluído das relações com o “outro”, pois é por meio dessas relações que está centrada a linguagem e a constituição do surdo como sujeito autor de enunciados é que possibilita a atribuição de sentidos para essa interação.

Desse modo, entende-se que os estudos enunciativos, em conformidade com Flores e Teixeira (2005), compreendem um conjunto de teorias que, dotadas de pluralidades, apresentam a subjetividade, não como elemento acessório, mas como parte essencial da linguística. Os pesquisadores afirmam ainda que “qualquer fenômeno linguístico de qualquer nível (sintático, morfológico, fonológico, etc.) pode ser abordado desde o ponto de vista da linguística da enunciação” (FLORES & TEIXEIRA, 2005, p. 105-6). Com base nisso e em Teixeira (2008), que aponta como necessária a abertura do campo da enunciação a outros campos de estudo em função dos novos problemas de pesquisa situados nas fronteiras de diferentes saberes, sentimo-nos autorizados a investigar, a partir da percepção do professor de LP, *se* e como se dá a instauração da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP durante as aulas dessa disciplina, no ensino médio.

A escolha desse tema surgiu pela experiência profissional da pesquisadora, frente ao seu despreparo em saber como ensinar LP para alunos surdos incluídos em uma escola pública, que apresenta turmas mistas, com alunos ouvintes e surdos, bem como na dificuldade de interação com eles. Acreditamos que a matrícula simplesmente de alunos surdos em escolas de ensino regular não os torna, automaticamente, incluídos. Muitas vezes, mesmo que o aluno surdo conheça a Libras e faça uso dessa língua, seu único interlocutor é o TILS. Diante disso, a inquietação da pesquisadora se volta para as seguintes indagações: O aluno surdo se instaura como sujeito nas aulas de LP? Quem é interlocutor do aluno surdo nas aulas de LP? Qual é o papel do professor de LP na relação entre o professor, o aluno surdo e o TILS? Com quem interage o aluno surdo durante a aula? Quem assume o papel de “eu” no referido ambiente escolar? O professor é o “tu” do aluno surdo? Há alternância dos papéis eu e tu entre professor, aluno surdo e o TILS?

A partir dessas indagações, construímos as seguintes hipóteses: a) a relação de intersubjetividade entre o professor e o aluno surdo é atravessada pela presença do TILS; b) a relação de intersubjetividade entre o professor de LP e o aluno surdo é dificultada pelo fato de ambos não compartilharem do mesmo código.

Tendo em vista as questões norteadoras e as hipóteses concebidas e cientes de que, conforme Ono (2007, *apud* VALÉRIO, 2015, p. 52), “a intersubjetividade funda a subjetividade”, o objetivo geral desta pesquisa visa investigar a instauração da subjetividade

do aluno surdo nas aulas de LP do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP.

Como desdobramento do objetivo geral, elencam-se os objetivos específicos: a) resgatar os conceitos de língua e de linguagem para o aluno surdo; b) definir os princípios constitutivos da enunciação; c) identificar se o aluno surdo se instaura ou não como sujeito da enunciação nas aulas de LP. d) verificar quem é (são) o (s) interlocutor (es) do aluno surdo nas aulas de LP;

A fim de alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e explicativa, pois objetiva explicitar as condições que permitem ou impedem a instauração da intersubjetividade entre o professor de LP e o aluno surdo. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, uma vez que busca observar e descrever como se dá o processo de comunicação entre aluno surdo e professor de LP por meio da análise de respostas aos questionários respondidos pelos professores de LP e de entrevista semiestruturada. Quanto à abordagem do problema, este estudo se configura de natureza qualitativa, em razão de que pretende compreender e interpretar o processo de instauração ou não da intersubjetividade entre ao aluno surdo e o professor de LP.

O *corpus* constitui-se por um conjunto de respostas a dezesseis perguntas abertas, acerca da rotina da aula, da caracterização da turma, de como ocorre a comunicação do professor com o(s) alunos surdo(s), com o intuito de se descobrir se o professor LP se constitui, de fato, como interlocutor do aluno não ouvinte, ou seja, se ele reconhece o aluno surdo como seu interlocutor, se ocorre o estabelecimento da condição de pessoalidade, tal como defende Benveniste. Tal questionário foi respondido por professores de LP de Ensino Médio, que possuem em suas salas de aula alunos surdos.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. No próximo capítulo (dois) é apresentado um breve histórico a respeito da Língua de Sinais, para que seja possível a reflexão sobre a atual condição do ensino e uso da Libras. No terceiro capítulo, são expostos os princípios constitutivos para enunciação, delineados por Benveniste (1976, 2006), assim como o estudo sobre a Trindade da Enunciação, proposto por Dufour (2000). Já no quarto capítulo são descritos os princípios teórico-metodológicos adotados, assim como o *corpus* de análise. No quinto capítulo é realizada a análise dos questionários que compõem o *corpus* da presente pesquisa, com o objetivo de encontrar evidências, alicerçadas na teoria enunciativa benvenistiana, que comprovem a instauração da intersubjetividade (ou não) entre o professor de LP, o tradutor intérprete de Libras e o aluno surdo.

Concluído esse percurso e ciente de que há ainda muitas leituras e discussões a serem feitas a respeito do assunto tratado, espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão da prática pedagógica dos educadores, especialmente daqueles que atuam em classes em que alunos surdos que compõem o quadro discente, pois, a linguística da enunciação parece ser uma perspectiva potente para ajudar a compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos que falam línguas diferentes no espaço escolar. Logo, acredita-se que esse estudo possa provocar novas reflexões sobre um tema bastante atual, que é a inclusão.

## 2 A LÍNGUA DE SINAIS

Compreendendo o objetivo deste trabalho, que é investigar se ocorre ou não a instauração da intersubjetividade entre o aluno surdo e o professor de LP, faz-se necessário, primeiramente, apresentar alguns dados sobre o surgimento e a evolução da Língua de Sinais, bem como sobre a importância dessa língua para que o surdo se constitua como sujeito da sua enunciação.

Assim, neste capítulo será realizado um breve histórico a respeito da Língua de Sinais, para que seja possível a reflexão sobre a atual condição do ensino e uso da Libras. Sabe-se que por muito tempo o modo de se comunicar entre as pessoas surdas não era reconhecido cientificamente como um sistema linguístico. Consequentemente, essas pessoas eram colocadas à margem da sociedade, assim como os deficientes físicos e mentais, o que implicou em uma estigmatização do surdo ao longo dos tempos, fazendo com que eles fossem percebidos como incapazes de exercerem a sua cidadania, ou seja, pessoas sem voz e nem vez, porém, ao longo do tempo, evoluções aconteceram, através de uma árdua caminhada, a qual será resumida a seguir.

### 2.1 HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO

Segundo a Cronologia elaborada por Cabral (2005), na Idade Antiga os surdos, em geral, eram tratados como pessoas não aptas a receberem educação. Sócrates dizia que os surdos deviam utilizar o gesto e a pantomina. Já Aristóteles, segundo Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 328), afirmava que “a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo”, logo, o processo de aquisição de linguagem se dava unicamente pela fala, desenvolvida pela audição. Para esses autores, o surdo não era considerado ser humano, pois não ouvia, não falava, assim, nesse entendimento, não era capaz de desenvolver as suas faculdades individuais (MOURA, LODI, HARRISON, 1997).

Confirmando a existência desse estereótipo do surdo como ser inferior, Santana e Bergamo (2005, p. 2) afirmam que “os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas”. Assim, sem essas “virtudes”, nas palavras das autoras, os surdos eram considerados “humanamente inferiores”.

Sacks (1998, p. 15) corrobora essa afirmação, quando afirma que a situação dos surdos antes de 1750 era uma “calamidade”, pois aqueles que apresentavam surdez pré-linguística

não conseguiam desenvolver a fala, considerados “mudos”, assim “eram incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades”, de modo que, segundo Padden (1980, p. 90, apud SACKS, 1998, p. 15), eles eram privados do direito à instrução e à alfabetização, eram “forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis”.

Os surdos sofreram preconceitos pela falta de audição também pela Igreja, Marcon (2013, p. 23) aponta que “a forte filosofia religiosa da época [...] levava a sociedade a perceber o surdo como imoral”, pois se acreditava que se ele não dispunha da fala, era impossibilitado de se comunicar com Deus. De modo que, conforme coloca Marcon, (2013, p. 23) “por não ouvir e falar, o surdo vivenciava uma verdadeira ruptura com a sociedade, a qual tinha como crença que a fé provém da possibilidade de se comunicar com o ser supremo, ou seja, de ouvir sua palavra”.

Enfim, o sujeito surdo, até então, estava fadado a uma vida limitada, sem acesso à cultura, religião, educação, era considerado como um inútil, imbecil, sub-humano. Porém, no final da idade média, o olhar ao surdo começa a mudar, surgem a partir de então pessoas que começam a prestar atenção a essa parcela da sociedade, contraditoriamente aos fatos já relatados, essa acolhida aos surdos acontece em mosteiros da Igreja, fato esse que, conforme Sá (2006, p. 73), facilitou o desenvolvimento da cultura e da língua dos surdos.

No surgimento dessa nova era para os surdos, destacam-se como protagonistas dessa história dois monges, o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) e o francês Charles Michel De l'Épée (1712-1789). Reily (2007), ao falar de León, afirma que ele é reconhecido como o primeiro professor de surdos, tendo consolidado um trabalho de ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola, no mosteiro beneditino de São Salvador em Oña, com a educação dos filhos surdos, os nobres garantiam a seus filhos o direito à herança, assim como a inclusão na sociedade. Moura (2000 p. 18) salienta que a possibilidade de o surdo falar tinha como consequência o reconhecimento do surdo como cidadão, bem como o direito de receber a fortuna e o título da família. Ao se referir a De l'Épée, Sacks (1998, p. 16) o descreve como detentor de uma mente grandiosa que “encontrou a língua de sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris”, fato esse que chama a atenção, porque, até então, a educação dos surdos acontecia quase que exclusivamente aos membros da aristocracia.

Ao mesmo tempo em que educava os surdos, De l'Épée oferecia-lhes uma casa, um abrigo, devolvendo assim a essas pessoas a dignidade que lhes fora roubada quando

diagnosticados com a falta de audição, pois muitos deles eram abandonados pelas famílias, pela não aceitação dessa peculiaridade. Através desse trabalho é que foi fundada em 1755, de acordo com Moura, Lodi e Harisson (1997, p. 330), “a primeira escola pública para surdos do mundo”, denominada Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris.

Além desse trabalho pastoral, o monge francês desenvolveu um método de ensino inovador, que não obrigava ao surdo à oralização, mas aceitava e reverenciava a língua de sinais. Sobre o trabalho de De l’Épée, Sacks (1998, p. 16) coloca que:

o sistema de sinais “metódicos” de De l’Épée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. A escola de De l’Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa.

Observa-se, a partir disso, que os surdos passaram a ter a oportunidade de compartilhar com os demais as maravilhas da comunicação, de modo que podiam opinar sobre os mais variados assuntos, refletindo e entendendo os acontecimentos que os cercam. Sacks (1998, p. 17) traz o depoimento de um surdo chamado Desloges que comprova isso:

no início de minha enfermidade, e enquanto vivi separado de outras pessoas surdas [...] não tive conhecimento da língua de sinais. Eu usava apenas sinais esparsos, isolados e não relacionados. Desconhecia a arte de combiná-los para formar imagens distintas com as quais podemos representar várias ideias, transmiti-las a nossos iguais e conversar em discurso lógico.

Esse relato evidencia a língua de sinais como a língua natural<sup>1</sup> dos surdos, e deixa claro que mesmo que o surdo seja colocado em contato com ela tardiamente, terá facilidade em aprendê-la, ao contrário de que ocorreria se lhe fosse forçado o uso da língua oral, como ocorria até então.

Fica evidente, a partir daí, que o “problema” dos surdos era apenas de ordem linguística, uma vez que depois da ciência e apropriação da língua de sinais uma nova situação, bem mais otimista, surgiu para os surdos, e eles passaram a ter uma cultura própria e também a construir a sua identidade. Moura (2000, p. 60) ressalta a importância disso quando salienta que “apenas quando o surdo pode se ver e ser visto, encarnar e ser encarnado como

---

<sup>1</sup> Skliar (1998, p. 27) esclarece que “língua natural deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo”.

um sujeito com capacidades e habilidades, possibilidades de ser e vir a ser é que ele poderá ter o seu papel de ser social totalmente desempenhado na sociedade”.

Conforme Sacks (1998), nos Estados Unidos, em abril de 1817, foi fundada a primeira escola pública para surdos, em Hartford, Connecticut, que foi chamada, primeiramente, de *The Connecticut Asylum For The Education And Instruction Of The Deaf And Dumb Persons* (Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas), depois foi denominada *Hartford School*. Os professores responsáveis pela criação dessa escola foram o americano Thomas Gallaudet (1787-1851) e o francês (ex-aluno surdo do Instituto de Del’Épée) Laurent Clerc (1785-1869).

Os professores da *Hartford School* se apropriaram da Língua de Sinais Francesa, dos Sinais que os alunos faziam, dos Sinais Metódicos adaptados para o Inglês e o alfabeto digital francês, assim como seguiram a metodologia de ensino utilizada por Clerc. Gradativamente, a partir da Língua de Sinais Francesa, foi surgindo a Língua de Sinais Americana. A partir daí, novas escolas para surdos foram sendo criadas nos Estados Unidos. Tais escolas tinham o mesmo objetivo da primeira, que era de promover a educação dos surdos por meio da língua de sinais, visando ao desenvolvimento de conhecimentos que possibilitassem a independência e o trabalho de surdos na sociedade.

A educação dos surdos realmente era muito priorizada nos Estados Unidos, tanto é que em 1864 o Congresso Americano autorizou o funcionamento da primeira faculdade para surdos, em Washington, que recebeu o nome de *National Deaf- Mute College*, sendo atualmente chamada de *Gallaudet Universty*, pois quem a fundou foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. Segundo Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 332) essa Universidade para surdos foi a primeira e única do mundo, até então.

Porém, apesar da sistematização e difusão da língua de sinais e do seu comprovado benefício aos surdos, a sociedade em geral não reconhecia a importância disso. Conforme Sacks (1998, p. 18), os ouvintes e falantes consideravam a língua de sinais como “algo rudimentar, primitivo, pantomímico, confrangedor”, ideia que, infelizmente ainda hoje é percebida, apesar de as línguas de sinais serem reconhecidas como línguas naturais, assim como as línguas orais. Nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX, devido à onda nacionalista após a Guerra da Secessão, a Língua de Sinais começou a ser rejeitada por não ser uma versão do Inglês, e sim da Língua de Sinais Francesa, impuseram, a partir disso, o uso do inglês oral.

Na Europa, do mesmo modo que dois nomes – Pedro Ponce de León e Charles Michel De l’Épée – se destacaram e foram considerados heróis por contribuírem significativamente

para a criação e reconhecimento da língua de sinais, há duas pessoas que foram evidenciadas como aqueles que prestaram um desserviço à comunidade surda, são eles: Baron Joseph Marie de Gérando, diretor administrativo do Instituto criado por De l'Épée, e o médico Jean Marc Itard, que trabalhava no Instituto.

Itard, com o aval de Gérando, tornou-se responsável pela patologização da surdez e dedicou-se à “cura” dessa “doença”, através de experimentos cruéis, como relata Moura (2000, p. 25):

[...] para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de Surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à Sonda de Itard.

Ainda, Itard treinava seus alunos para a fala, pois acreditava que o único modo de “salvar o surdo” era por meio do desenvolvimento da fala, e isso só aconteceria através de treinamento articulatorio e da restauração da audição, conforme relata Moura (2000, p. 27). Porém, Itard, após os insucessos das suas experiências, acabou por reconhecer o seu erro e admitiu que o surdo deve ser educado através da língua de sinais.

Contudo, durante o II Congresso de Milão, ocorrido em 1880, surge outra vez um defensor do oralismo, Alexander Graham Bell, que, quando foi proposta a escolha de um método único de educação para surdos, votou a favor da oralidade, o que teve como consequência o abandono do uso da Língua de Sinais na educação dos surdos. Cabe ressaltar que a maioria dos participantes desse Congresso eram ouvintes, sendo que os professores surdos presentes não foram incluídos nessa votação.

Bell, segundo Moura, Lodi e Harisson (1997), defendia uma metodologia de ensino que preconizava como elemento básico a leitura e a escrita, tendo como base o mesmo método de ensino utilizado para as crianças ouvintes. Assim, os surdos deveriam ser educados em classes especiais para eles, em escolas normais e os seus professores teriam que lhes ensinar a articulação. A ideia de que todos os surdos poderiam falar foi bem recebida em Milão e Alexander Graham Bell trabalhou com afinco para que isso acontecesse, atuando em vários países, dentre eles os Estados Unidos.

Marcon (2013, p. 47) salienta que, a partir do Congresso de Milão, “a língua oral tornou-se condição básica para a aceitação do surdo em institutos de educação para essa

população”, de modo que ficou estabelecido que esse era o método ideal para a construção de conhecimento e interação do surdo.

Nos Estados Unidos, na mesma época em que foi realizado o Congresso de Milão, ocorreu a Convenção Nacional de Surdos Mudos, conforme relatam Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 335). Nesse encontro foram apresentadas ideias totalmente opostas às apresentadas em Milão, onde foi colocado que os surdos de todo mundo chegavam ao consenso de que o sistema combinado beneficiava os surdos e aquele que apoiava o método oral como método exclusivo era considerado inimigo da comunidade surda.

Mas esse encontro não foi suficiente para barrar a retomada do método de ensino baseado no oralismo, que tomou conta Europa e dos Estados Unidos. Seguindo as determinações vigentes, os institutos educacionais, de acordo com Marcon (2013), obrigavam os surdos a sentarem sobre as mãos, para que ficassem impossibilitados de sinalizarem. Os professores surdos deixaram de fazer parte do corpo docente das escolas, por não saberem oralizar, também houve mudanças na infraestrutura desses locais, as portas de vidro foram retiradas, para que o aluno surdo concentrasse a sua atenção apenas na leitura labial.

Nessa época, o processo educacional dos surdos sofreu grandes adversidades, levando os surdos novamente à condição de marginalizados, pois como apontam Moura, Lodi e Harrison (1997), o oralismo não tinha como princípio educacional a necessidade real do surdo, tampouco o oralismo era baseado em uma compreensão das dificuldades e no modo de se comunicar do surdo.

Esse método de educação da população surda se perpetuou por muito tempo, e somente a partir dos anos de 1960, ocorreram avanços nessa área, devido a grande insatisfação com o oralismo nos Estados Unidos. A partir disso, a língua de sinais voltou a ganhar destaque novamente.

Quadros e Karnopp (2004, p. 30) informam que “Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”.

Stokoe é considerado o percussor dos estudos linguísticos da Língua Americana de Sinais (ASL), por isso é chamado de o “pai” da ASL, não raro, esse título se estende a todas as línguas de sinais. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), foi Stokoe que “observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior”. Foi ele que publicou uma pequena gramática da Língua de Sinais Americana, assim como um dicionário, que tinha um formato inovador, que trazia os itens

lexicais organizados de forma sistemática, de acordo com as suas partes constituintes, ou seja, não foram organizados de forma temática (sinais para alimentos, sinais para animais).

A partir do trabalho de Stokoe, diversas pesquisas foram realizadas por estudiosos de todo o mundo, que buscaram reafirmar o status linguístico das línguas de sinais, as quais ajudaram muito para difusão desse conceito à população surda e aos ouvintes, porém, muitas reflexões se fazem, ainda, necessárias para que a sociedade deixe de apresentar um olhar preconceituoso a essa minoria linguística.

Entendemos que essa breve retrospectiva desse percurso histórico da língua de sinais pode contribuir para a compreensão do status linguístico que essa língua possui atualmente, assim como propiciar uma reflexão sobre o quanto ainda é necessário evoluirmos no aspecto de valorização da Libras em nosso país.

Na próxima seção, aprofundaremos o nosso estudo em torno da língua de sinais, buscando trazer à tona alguns aspectos que a constituem de fato como uma língua. Esse percurso torna-se necessário para compreendermos como ocorre a relação de um aluno não ouvinte com um interlocutor/professor ouvinte que não domina a Libras.

## 2.2 DEFINIÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS

Apesar de a língua de sinais ter adquirido a sua legitimidade ainda na década de 1960, a partir dos estudos de Stokoe (1960), a reafirmação dessa ideia faz-se necessária, mediante o fato de que muitos ainda não a reconhecem como tal e acabam, em decorrência disso, estigmatizando os usuários dessa língua. Assim, como o tema desta pesquisa é a relação de intersubjetividade entre o professor de LP, o TILS e o aluno surdo, é importante trazermos a definição do que é a língua de sinais e quais são as suas peculiaridades, uma vez que esta é a língua materna do surdo<sup>2</sup>.

A língua dos surdos é uma língua natural<sup>3</sup>, pois, de acordo com Gesser (2013, p.12), ela evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo, já as línguas artificiais são construídas e estabelecidas por um grupo de pessoas que têm um propósito específico.

---

<sup>2</sup> Conforme Quadros (1997, p. 84) a “Libras é adquirida pelos Surdos de forma natural mediante contatos sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua.

<sup>3</sup> Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), entende-se por Língua Natural: “[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases.”

A língua de sinais, segundo Capovilla (2013, p. 1380 ) é uma “linguagem autônoma, independente da língua falada, que tem mecanismos próprios de natureza espacial para relacionar a forma ao significado, utilizada no Brasil”.

Sacks, (1998, p. 45) sobre a língua de sinais aponta que:

a característica isolada mais notável da língua de sinais — que a distingue de todas as demais línguas e atividades mentais — é seu inigualável uso linguístico do espaço. A complexidade desse espaço linguístico é esmagadora para o olho “normal”, que não consegue ver, e muito menos entender, o tremendo emaranhado de seus padrões espaciais.

Assim, percebe-se na língua de sinais um uso linguístico do espaço, em todos os níveis, léxico, gramatical e sintático, que carrega em si muita complexidade, pois consegue transpor praticamente tudo aquilo que ocorre na fala de modo linear, sequencial e temporal, de uma maneira simultânea e com múltiplos níveis, conforme afirma Sacks (1998, p. 45).

Sobre os sinais, Quadros & Karnopp (2004) salientam que eles se constituem por meio da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Esses movimentos das mãos podem ser equiparados aos fonemas e também aos morfemas, sendo chamados de parâmetros, os quais são denominados como: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionalidade, expressão facial e/ou corporal. Cada um desses elementos vão formar os sinais que formarão as frases em um contexto, por isso é que fica claro que a língua dos surdos não é formada por gestos.

Outra característica das línguas de sinais é que elas possuem uma configuração sistêmica, ou seja, possuem um princípio organizacional, uma gramática própria, conforme afirma Gesser (2013, p. 14). Sobre isso, Quadros & Karnopp (2004, p. 35) colocam que:

as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através das relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos.

Stokoe, conforme explica Sacks (1998, p. 41), sempre evidenciou essa característica das línguas de sinais, demonstrando que cada sinal possuía pelo menos três partes independentes — localização, configuração das mãos e movimento executado (análogas aos fonemas da fala) — e que cada parte apresentava um número limitado de combinações. A língua de sinais não é universal, uma vez que, assim como as línguas faladas, a língua de

sinais apresenta variações linguísticas. Segundo Gesser (2013, p. 11), essa concepção errônea se dá pelo fato de que a língua de sinais é considerada “um código simplificado e transmitido aos surdos de forma geral”.

Cada país formula a estrutura gramatical da sua língua, de modo que existe a língua de sinais americana (*American Sign Language* - ASL) a língua francesa (*Langue des Signes Française* - LSF), e no Brasil existe a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), a qual foi criada a partir da Língua de Sinais Francesa.

### 2.2.1 A Língua de Sinais no Brasil

Conforme Rocha (2008), a Libras ganhou espaço a partir da fundação do Instituto Imperial dos Surdos<sup>4</sup>- Mudos do Rio de Janeiro, que foi criado durante o segundo império, por Dom Pedro II, com a ajuda de um ex-aluno surdo do Instituto de Paris, H Ernest Huet, que se tornou o primeiro professor de surdos no Brasil, sendo Huet o responsável pela criação, em 1857, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos<sup>5</sup>, no Rio de Janeiro, por meio da Lei 839, conforme relata Rocha (2008, p. 30):

[A lei foi assinada no dia] 26 de setembro de 1857, durante o Império de D. Pedro II, quando o professor francês H Ernest Huet fundou, com apoio do imperador, o Imperial Instituto de Surdos Mudos. Huet era surdo. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de todos os pontos do país e muitos eram abandonados pelas famílias.

No Instituto, de acordo com Marcon (2013), eram lecionadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã.

No início foi utilizada a Língua de Sinais, porém depois de 1911, o método oralista passou a vigorar, substituindo a Libras. Cabe ressaltar que essa Língua só se manteve viva nessa época devido à resistência de professores e ex-alunos que não admitiam a proibição, por isso, segundo Gesser (2009, p. 38), a superintendente do INES nessa época, “separava os surdos mais velhos dos mais novos para evitar o contato e uso da língua de sinais”.

<sup>4</sup> Sobre a Língua de Sinais, Lebedeff e Santos (2014, p. 4) citam Diniz (2011), o qual relata que registros históricos indicam a existência de uma Língua de Sinais Brasileira autóctone a qual entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa a partir de 1855.

<sup>5</sup> Doravante denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Rocha (2007) relata que, no ano de 1957, o governo federal promoveu uma campanha para a educação do surdo brasileiro, que tinha como meta a oralização de todos os não ouvintes, tal movimento resultou na criação do Hino ao Surdo brasileiro, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória e Astério de Campos, professores do INES, que exaltava essa prática (apud ROCHA, 2007, p. 96):

Em nossa Pátria queremos  
 Dos surdos a redenção;  
 Aos surdos todos levemos  
 As luzes da Educação.  
 Não mais o ensino antiquado  
 os simples dedos da mão;  
 Com um processo avançado,  
 Salvemos nossos irmãos!  
 Côro  
 Oh! Felizes os que aprendem,  
 Sem poderem mesmo ouvir;  
 Com olhos a fala entendem,  
 Na Esperança do Porvir!  
 Os surdos podem falar:  
 São, de certo, iguais a nós;  
 Compreendem pelo olhar:  
 Aos surdos não falta a Voz.

A concepção de que a oralização era o caminho para que o surdo fosse tratado como “igual” perante a sociedade perdurou por muito tempo, sendo que apenas em 1970 a Educação de surdos no Brasil retomou o uso da Libras em seu processo educacional e como meio de comunicação dos indivíduos surdos, sendo utilizado o método de ensino denominado Comunicação Total. De acordo com Góes (1996), essa filosofia recomenda o uso de diversos meios comunicativos, sejam eles linguísticos e não linguísticos, fazendo uso, de acordo com as necessidades e possibilidades dos surdos, de sinais, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, datilologia (soletração manual), pantomima, desenho, etc.

Posterior a isso, na década de 1980, três amigos surdos – Ana Regina Campello, Fernando Valverde e Antônio Abreu, foram protagonistas na fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) com o objetivo de lutar pela defesa dos direitos dos surdos. Nessa época é iniciado no Brasil o uso da proposta denominada bilinguismo.

De acordo com Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 345) o Bilinguismo,

como forma de educação para surdos, pressupõe o ensino de duas línguas para a criança. A primeira é a Língua de Sinais, que dará o arcabouço para a aprendizagem de uma segunda língua que pode ser a escrita ou a oral, dependendo do modelo

seguido. Isto significa que a criança é exposta à Língua de Sinais através de interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral ou escrita será trabalhada seguindo o aprendizado de uma segunda língua. O princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela de forma natural, da mesma forma como é feito com a criança ouvinte através da língua oral.

O Bilinguismo, como modo de assegurar e preservar a identidade e a cultura da comunidade surda, vem sendo amplamente defendido no Brasil, através de trabalhos acadêmicos que confirmam a importância da educação bilíngue para surdos (GÓES, 1996; LACERDA E LODI, 2009; MARCON, 2013; MÜLLER, 2016).

A FENEIS define como escolas bilíngues aquelas em que a língua de instrução é a Libras. A LP nessas instituições é ensinada como segunda língua, posteriormente à aquisição da língua de sinais. Essas instituições, com espaços arquitetônicos próprios, devem ter o seu corpo docente constituído de professores bilíngues, de modo que não é necessária a mediação de TILSs na relação entre o professor e o estudante, assim como não há a utilização do português sinalizado. A FENEIS (2011) preconiza, também, que, nos municípios que não comportam escolas bilíngues de surdos, o ensino bilíngue deve ser garantido em classes bilíngues nas escolas comuns. Ainda, indica-se que as escolas bilíngues de surdos ofereçam educação em tempo integral. Fica claro que a educação bilíngue não faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas se configura como modalidade regular de ensino em Libras.

Segundo Brito (2013), na década de 90, a movimentação em torno dos direitos dos surdos ganhou força e deu início à campanha de reconhecimento da Libras, por meio de uma lei federal, que destacasse oficialmente essa forma de comunicação e expressão como a língua dos surdos brasileiros. Esse movimento, liderado por ativistas surdos em todo o Brasil, foi essencial para a aprovação da Lei de Libras, no ano de 2002<sup>6</sup>.

Diante disso, percebe-se que os surdos, cada vez mais, lutam em defesa da legitimidade da sua Língua e do amplo direito ao ensino, consequentemente o reconhecimento dos direitos desses indivíduos tem sido evidenciado nos últimos anos no Brasil. Alguns documentos que comprovam esses avanços são elencados a seguir: Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Decreto nº 7.387/2010, Lei nº 13.146/2015, Resolução Conselho Nacional da Educação (CNE) /Conselho Pleno (CP) 2/2015, os quais serão definidos na sequência.

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em 30/09/2017.

- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>7</sup>: reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Com isso pretende-se garantir ao surdo o uso da sua língua como atividade social, e não somente como meio utilizado para a aprendizagem. A Libras é legitimada, a partir desse ato, com um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Salienta-se que essa língua não substitui a modalidade escrita da LP. Fica estabelecido também que as instituições de ensino devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis Médio e Superior, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2005).

- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005<sup>8</sup>: aponta a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (em nível Médio e Superior), nos cursos de Fonoaudiologia e Licenciaturas; a formação de professores e de instrutores de Libras (devendo ser priorizada a formação de pessoas surdas), de professores bilíngues e de profissionais em tradução e interpretação de Libras-Língua portuguesa; a realização do exame e a certificação de proficiência em Libras; a obrigatoriedade da educação bilíngue para os surdos, em todas as esferas de ensino (infantil; fundamental, médio e superior); criação dos cursos de Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue.

- Decreto nº 7.387/2010<sup>9</sup>: cria o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. As línguas que fazem parte do Inventário recebem o título de Referência Cultural Brasileira, expedido pelo Ministério da Cultura. Conforme aponta Müller (2016, p. 100), esse decreto “trata-se de um instrumento importante na construção de uma nova visão plurilíngue e pluricultural”. Assim, esse documento se torna importante no sentido de fomentar a produção de conhecimento sobre as línguas faladas no Brasil, dentre elas a Libras, contribuindo, desse modo, para a garantia de direitos linguísticos dos usuários.

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 30/09/2017.

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 30/09/2017.

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm). Acesso em 30/09/2017.

- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015<sup>10</sup>: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); em seu artigo 18 aponta que o poder público tem a obrigação de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da LP como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, visando ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promover a autonomia e participação, além da garantia ao acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica. Também o artigo 30 assegura que, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior e Educação Profissional e Tecnológica – sejam elas públicas ou privadas – medidas que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência no domínio da LP devem ser adotadas, assim como a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

- Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015<sup>11</sup>: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, com características atualizadas para o exercício da docência, determinando que os cursos de formação de professores deverão garantir em seus currículos conteúdos relativos aos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas.

Constata-se que, por meio dessas leis e pelos documentos expedidos pela comunidade Surda através das publicações do FENEIS, um novo cenário educacional vem sendo construído no Brasil, embora ainda haja muito a ser feito para que se chegue ao patamar educacional sugerido em *Propostas para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos* (FENEIS, 2012). Esse documento traz uma reivindicação de uma política educacional que esteja de acordo com as peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos e que contemple a pluralidade dos não ouvintes, em um ambiente escolar bilíngue, no qual a Libras seja de fato reconhecida como língua de instrução e comunicação, aliada à LP, em sua modalidade escrita.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 30/09/2017.

<sup>11</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 30/09/2017.

Também se torna relevante destacar o resultado de um Grupo de Trabalho (GT) formado por representantes de movimentos sociais surdos, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. O GT, que tinha por objetivo delimitar metas e apresentar recomendações para a elaboração de políticas linguísticas voltadas para o modelo educacional bilíngue, elaborou o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014).

Esse documento defende que é necessária uma revisão da política de base da educação de surdos, argumentando que a atual política colocada em prática repete metodologias que comprovadamente não tiveram êxito. O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014) retoma a questão da desvinculação da educação de surdos do âmbito da educação especial. Em consonância a essa ideia a seguinte indagação é feita: Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (MEC/SECADI, 2014, p. 4).

Em síntese, é possível afirmar que todo o teor desse documento defende que as políticas linguísticas devem se voltar para a participação de ambas as línguas ao longo da escolarização, enfatizando a necessidade reconhecer a legitimidade e prestígio à língua de sinais como língua de instrução e constituidora da subjetividade da pessoa surda. O Relatório aponta também ações a serem colocadas em práticas, indicando o processo de avaliação a ser implementado e destacando os procedimentos tecnológicos a serem adotados no caso da língua de sinais e a necessidade de valorização do aspecto semântico e do respeito à singularidade linguística do sujeito surdo quando da correção de provas escritas em português (a segunda língua). Além disso, são explicitadas algumas medidas que devem ser realizadas a respeito das avaliações aplicadas no âmbito dos exames institucionais, objetivando a oportunidade de ingresso no ensino médio e no superior e em processos seletivos para cargos públicos.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, um dos mais recentes e completos documentos sobre políticas linguísticas para os surdos, juntamente com os demais aparatos jurídicos que funcionam como base para a promoção de políticas linguísticas e educacionais direcionadas aos surdos, defendem o método bilíngue. Porém, enquanto esse modelo de instituição bilíngue não é colocado em prática em sua totalidade, a realidade existente é a da inclusão de alunos surdos

em classes regulares, onde há um professor que, em sua grande maioria, não apresenta proficiência em Libras, sendo, neste caso, extremamente necessária a presença de um tradutor intérprete de Libras. É nesse contexto conflituoso que esta pesquisa se insere, pois nos propomos a investigar como se dá a relação entre o professor ouvinte, o TILS e o aluno surdo em aulas de LP. Sobre essa conjuntura, Quadros (2006, p. 142-143) assevera que:

as políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se “dentro da rede regular de ensino” que o aluno surdo deverá ter condições de acesso à escola da esquina do seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais, esse ‘dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro’ passa a ser um problema. [...] Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso [...] O poder público cria, então, algumas estratégias para burlar este custo, mantendo a ideia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular. Uma delas seria a de oferecer o intérprete de língua de sinais onde houver surdos matriculados.

Diante dessa situação, conforme Quadros (2006), vivenciamos uma contradição em relação à filosofia do bilinguismo, uma vez que as orientações das políticas públicas consistem em garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da Libras, via TILS. Assim, Quadros (2006, p. 143) aponta que há ainda uma “política linguística que tem como foco o ensino do Português, que pode ser mediado pelos sinais, mas mantendo-se centrado na língua da nação”.

Cabe destacar que essa realidade problematizada por Quadros, apesar de ser descrita em 2006, ainda hoje (2019) é recorrente, ou seja, infelizmente poucos avanços ocorreram nesse período de tempo transcorrido. Desse modo, é nesse contexto que se torna relevante refletir sobre o papel do TILS, o qual será realizado na próxima seção.

### 2.3 O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

A linguagem, parte da natureza humana e responsável por fazer o indivíduo um ser social, possibilita ao homem expressar suas emoções, sentimentos e expor pensamentos, transmitir conhecimentos, cultura e informações, enfim proporciona a comunicação, por meio da língua. Essa, por apresentar peculiaridades que são compreendidas, muitas vezes, somente por aqueles que a dominam, gerou a necessidade de que conhecedores de mais de uma língua comessem a exercer a função de TILS, os quais desempenham um importante papel na sociedade, pois possibilitam momentos de interação, troca de conhecimentos, ideologias,

valores e aspectos culturais, assim podem ser considerados articuladores da língua e da linguagem.

Sobral (2008, p. 89) pontua que “o tradutor/ intérprete é um parceiro legítimo de toda interação de usuários de línguas diferentes e interfere necessariamente na tradução, como mediador-participante”. Destarte, essa tarefa exige muita ética, pois, de acordo com Lacerda (2017, p. 6), a ação de interpretar se constitui em um dilema, já que o tradutor/intérprete deve “evitar impor o modo de ser de uma cultura, repetindo palavras e metáforas que a ela pertencem” e também “impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, obscurecendo estilos e ênfases que dão vida e especificidade ao texto”.

De fato, essa tarefa de interpretar/traduzir se torna muito complexa, pois é fundamental que seja preservada a essência do enunciado, assim como o ato de comunicação só se concretizará se o interlocutor entender essa mensagem, o que faz necessário que o mediador dessa conversa a torne compreensível, uma vez que ter acesso ao significante não torna o indivíduo participante de uma comunidade linguística. Para que isso aconteça faz-se necessário que o sujeito seja capaz de decodificar o significado.

Para tanto, assim como o profissional que trabalha com tradução/interpretação das línguas orais precisa ter um amplo conhecimento do funcionamento da língua trabalhada, dos diferentes usos da linguagem, ou seja, deve avançar os limites da gramática, o tradutor/intérprete de Libras também necessita de um vasto conhecimento acerca da área em que vai trabalhar, principalmente aquele que escolhe a área educacional, pois está em contato com diversos conceitos que são fundamentais para a vida de qualquer pessoa.

Deste modo, com a prática da inclusão, esse profissional desempenha um importante papel dentro das salas de aulas frequentadas por alunos surdos, pois, nesse contexto, o processo de construção de conhecimento dos estudantes surdos ocorre por intermédio de um TILS, o qual cumpre a tarefa de proporcionar a interação entre o professor – não ouvinte e entre o ouvinte com o não ouvinte. Quadros (2004, p. 61) define o TILS como:

[...] aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.  
 [...] O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes.

Apesar de ser muito comum a presença de TILS em escolas regulares que possuem estudantes surdos em seu corpo discente, a proposta do Bilinguismo não considera como ideal essa prática, salientando que o mais eficiente seria que o próprio professor regente da classe tivesse fluência em Libras, a fim de que a comunicação direta entre professor-aluno ocorresse

e, também, para que a responsabilidade pela educação do surdo ficasse a cargo exclusivamente do professor.

Para assegurar que esse profissional atue com o propósito de proporcionar ao surdo o direito à informação e à construção conhecimento, diversas diretrizes e leis existem, como vimos anteriormente, porém o Decreto nº 5626/05, Cap. V merece destaque, pois no artigo 17 prevê que a formação do tradutor intérprete de Libras-LP deve ocorrer através de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-LP. Ainda fica reconhecida essa profissão, assim como os demais tradutores intérpretes de outras línguas.

No artigo 21 do referido Decreto, fica previsto também que um TILS deve se fazer presente tanto nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino, como nas salas de aula, a fim de viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Assim, para a efetivação do direito à informação e para a inclusão do surdo há um entendimento, por parte da FENEIS, de que o TILS, além de ter o domínio comprovado e certificado da Libras e do português, deve ter conhecimento das implicações da falta de audição no desenvolvimento do surdo, além do conhecimento da comunidade surda e convivência com ela, através da participação nas associações, assim como a realização de exames de proficiência específico para a prática de TILS.

Lacerda (2017, p. 29) define o TILS ideal aquele que tem caráter íntegro, sigiloso dos assuntos que ele traduz e trata com a comunidade surda, assim como é o mais fiel possível ao texto/enunciado. Especificamente, o TILS que atua em sala de aula deve assumir uma postura muito mais cuidadosa em relação ao estudante surdo. Lacerda (2017, p. 29) afirma que ele deve “estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles participam das aulas”, pois, não raro, é a informação do TILS sobre o comportamento do aluno surdo no processo de ensino/aprendizagem que vai nortear a ação pedagógica dos professores.

Esse olhar atento do TILS ao estudante surdo não significa, de maneira alguma, que ele deve assumir o papel do professor, pois cabe ao professor definir estratégias de ensino que atinjam aos ouvintes e não ouvintes, assim como é o professor que deve proceder a avaliação do aluno. Entretanto, uma postura mais cuidadosa e colaborativa do TILS em relação ao estudante surdo contribui para a criação de uma parceria entre os sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem, a qual contribui para o estabelecimento de um vínculo entre o professor e o aluno. Sobre isso Lacerda (2002, p. 123) aponta que:

o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Tanto o professor como o TILS, precisam ter bem claro o quão significativa é a relação entre ambos para a aprendizagem do aluno surdo, pois quando há espaço para o diálogo e para a interação entre os sujeitos todos se sentem satisfeitos e, principalmente, o estudante surdo sente-se incluído.

Portanto, o trabalho do TILS “vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar os conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique para o professor que formule a sua aula” (LACERDA, 2017, p. 37), já que uma tradução correta do ponto de vista linguístico pode não ser a melhor maneira de construir conhecimento.

A presença de um TILS em sala de aula pode trazer inúmeros benefícios ao aprendiz surdo, proporcionando aos ouvintes e não ouvintes a possibilidade de comunicação e interação. Igualmente, é através do diálogo entre o surdo e o professor, por meio da ação do TILS, que o surdo pode se sentir incluído no ambiente escolar, pois, sob o ponto de vista enunciativo, a presença do TILS em sala de aula deveria proporcionar que todos estivessem aptos a assumir a posição de “eu” na cena enunciativa. Será que isso, de fato, ocorre?

Assim, é essencial que o TILS tenha consciência de que é ele o responsável por estabelecer a comunicação necessária à participação efetiva do estudante surdo no contexto escolar.

Compreender a evolução histórica da constituição da língua de sinais torna-se fundamental para entender o papel que a Libras apresenta, principalmente para a comunidade surda, no que tange ao acesso à educação, informação, comunicação, assim como na sua constituição como sujeito.

Destarte, após esse resgate do conceito de língua e linguagem para o surdo, apresentamos no próximo capítulo os princípios constitutivos da teoria enunciativa delineada por Benveniste, já que este é o referencial teórico que adotamos para refletir sobre as seguintes questões que norteiam a nossa pesquisa: Quem é o interlocutor do aluno surdo nas aulas de LP? Qual é o papel do professor de LP na relação entre professor-aluno surdo-TILS? O aluno surdo interage com alguém durante a aula? Se sim, com quem e com que frequência? Quem é o “eu” e quem é o “tu” nas aulas de LP? Em Benveniste, encontramos reflexões sobre

a natureza da língua e da linguagem que contribuem para a investigação dessa proposta. No próximo capítulo, dedicamo-nos a aprofundar essa reflexão.

### 3 ESTUDOS ENUNCIATIVOS DE ÉMILE BENVENISTE

Émile Benveniste, conforme Flores e Teixeira (2005), é considerado o principal nome do que se convencionou atualmente chamar de Linguística da Enunciação (ou Teoria da Enunciação).

Alguns aspectos dessa teoria que nos chama atenção são o conceito de linguagem, proposto por Benveniste, e sua relação com a significação. Para esse autor, a linguagem presume o uso da língua e ela se define como o processo humano de significação, já que é ela que comanda a operação discursiva e, conseqüentemente, é a responsável pelo caráter social do ser humano, transformando-o em um ser capaz de exercitar o discurso, ou seja, em um animal falante. De modo que a linguagem se constitui na própria operação da língua na constituição do homem, na produção discursiva, na formação da sociedade, pois,

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? Tentemos enumerá-las? Elas são tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso: para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para comunicar, **a linguagem serve para viver**. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar. Pela amplitude desta definição pode-se medir a importância que deve caber à significação. (BENVENISTE, 2006, p. 222, o grifo em itálico é do autor, o grifo em negrito é nosso).

Fica claro neste excerto que a linguagem para o autor significa vida, sendo a sua função essencial para a existência do ser humano em sociedade, nesse caso, evidenciando a problemática que nos dispomos a analisar, nos perguntamos se o aluno surdo não compartilha da mesma língua do professor de LP e de seus colegas, ele consegue engendrar o processo de significação? Qual é uso ele faz uso da linguagem?

Rabello (2006) afirma que no ato enunciativo em Libras é possível detectar a significação dos sinais no momento da referência ao sujeito que enuncia – quando o sujeito assume a posição de “eu” no discurso, fato exemplificado com uma simples locação de um sinal, levando em consideração o contexto em que está utilizado. Assim, convém ressaltar o que insiste Benveniste no decorrer do texto citado, a linguagem é uma “atividade significativa por excelência” (2006, p. 223), então, perguntamo-nos: se o aluno surdo não compartilha da mesma linguagem dos demais, será que pode/consegue assumir o papel de sujeito na enunciação?

Esperamos que o recorte que faremos na obra benvenistiana nos ajude a formular respostas as nossas indagações. Nesse sentido, visando sustentar a análise que será proposta adiante, faz-se necessário elucidar nas próximas seções os conceitos de *locutor*, *interlocutor*, *sujeito*, *subjetividade* e *intersubjetividade* propostos pelo referido teórico para compreender quais são as condições de pessoalidade. Desse modo, como recomenda Flores<sup>12</sup> (2013), seguiremos um percurso de leitura que perpassa pelos artigos *Estrutura das Relações de Pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos Pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem* (1958), *A linguagem e a experiência humana* (1965) e *Estrutura da língua estrutura da sociedade* (1968), que se encontram nos dois tomos de Problemas de Linguística Geral. Além disso, lançaremos mão das reflexões de alguns dos seus principais leitores, a exemplo de Flores (2012) e Dufour (2006), que nos ajudarão a compor o nosso embasamento teórico para a análise que será realizada posteriormente.

A priori, convém ressaltar que a Teoria da Enunciação não foi proposta por Benveniste, assim, não é uma teoria acabada. Esse termo foi criado a partir das reflexões encontradas em Problemas de Linguística I e II, conforme alerta Flores (2013, p. 28) em:

[...] a expressão *teoria da enunciação* não é usada por Benveniste. [...] Pode-se inclusive, dizer que a chamada *teoria da enunciação* de Benveniste é mais uma dedução feita, *a posteriori*, pelos leitores dos artigos reunidos em PLG I e PLG II do que propriamente um propósito explícito em Benveniste.

Isso justifica a flutuação de termos encontrada na obra do autor, o que pode gerar certa dificuldade na leitura da obra benvenistiana. Flores (2013) orienta que essa teoria pode ser melhor entendida se for realizada uma leitura como uma rede complexa de termos.

Salientamos que nosso trabalho não tem a intenção de tratar a questão de como ocorre - ou deveria ocorrer - a aquisição de LP pelo aluno surdo, uma vez que importantes trabalhos já foram produzidos a esse respeito, tais como o de Lebedeff (2006), Marcon (2013), Quadros (2006), entre outros. O nosso objetivo, mais especificamente, é de explicitar quem é o interlocutor do estudante surdo nas aulas de LP. O professor não fluente em Libras, o TILS, ambos? E ainda, queremos entender se o estudante surdo é percebido como sujeito da enunciação e como o “tu”, nesse contexto enunciativo, pelo professor de LP.

---

<sup>12</sup> Flores (2012) , com a intenção de facilitar o entendimento dos pensamentos de Benveniste, divide a teoria enunciativa benvenistiana, de forma não cronológica, em três grandes momentos, o primeiro, o qual focamos nossa atenção, denominado “o momento da distinção pessoa/não pessoa” (p. 25), o segundo, “momento da distinção semiótico/semântico” e o terceiro “momento da formulação da ideia de da enunciação” (p. 26).

Almejamos que esse novo olhar para relação entre o estudante surdo, TILS e o professor de LP, à luz da teoria da enunciação, possa contribuir de alguma forma para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas inclusivas.

### 3.1 ÉMILE BENVENISTE – UM LINGUISTA À PARTE

A partir da leitura da obra benvenistiana, é possível destacar algumas características que tornam o estudo dessa teoria ainda mais desafiador e instigante. Primeiramente, fica clara a ideia de que Benveniste era leitor atento de Saussure e preocupou-se em fundamentar a sua teoria para dar conta de algumas problemáticas que podem envolver a ciência da linguagem. Em segundo lugar, é louvável, diante de tamanho rigor metodológico que compõe as reflexões e descrições desse autor, a linguagem acessível - pela ausência de termos técnicos - mas não simplória - pelas frequentes flutuações terminológicas - apresentada em seus textos. Ainda, cabe destacar que as suas reflexões acerca da linguagem não se limitavam ao âmbito da linguística, seus textos transitavam por diversas outras áreas, como da psicologia, antropologia, sociologia, filosofia, demonstrando assim a genialidade do linguista sírio.

Teixeira (2012, p. 73) enaltece a riqueza da obra de Benveniste, quando ressalta que “passados mais de trinta anos de sua morte, pode-se dizer que Benveniste é hoje uma das maiores referências em linguística”. A genialidade e originalidade desse autor se explicitam no momento em que ele situa o discurso (enunciado) produzido por um *eu* sujeito em um determinado tempo e espaço em destaque, de modo que ele situa a língua como sistema de signos – pensada por Saussure – em relação ao homem e ao uso que o homem a colocará em prática.

Outra leitora atenta de Benveniste, Normand, destaca que:

Benveniste libertou os linguistas presos às amarras da teoria saussuriana. Ele lhes devolveu a subjetividade, o mundo e o discurso que se faz sobre ele; Benveniste reatou com a filosofia e aproximou-se da psicologia social e da pragmática, reencontrou a virtude do diálogo e da interação. Enfim, [possibilitou] uma linguística diferente (NORMAND, 2009, p. 197).

Dessons (2006) descreve o teórico francês como um linguista à parte. Justifica essa caracterização por Benveniste ser o responsável pela noção de enunciação, na linguística de seu tempo. Ainda, Dessons afirma que Benveniste desempenhou grande influência na elaboração do conceito de discurso.

Depois da constatação da importância da obra de Benveniste pelos renomados estudiosos da língua citados anteriormente, cabe a nós justificar a escolha desse teórico para a

composição do nosso *corpus*. Vale destacar que tomamos a liberdade de fazer uso das reflexões desse linguista em função da definição proposta pelo autor do objeto teórico denominado enunciação, pelo fato de Benveniste considerar a língua enquanto exercício da linguagem, da ideia por ele levantada da irrepetibilidade da cena enunciativa indissociável do ato de falar (eu-tu-ele), caracterizando a singularidade do homem na língua e pela concepção de língua enquanto consenso coletivo, ponte entre o homem e o mundo (BENVENISTE, 1976).

A teoria benvenistiana evidencia a função da linguagem e traz um conceito de língua que a coloca como definidora do homem e da sociedade e a linguagem como unidade fundadora:

[...] De fato é dentro da, e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu (BENVENISTE, 1976, p. 27).

Outrossim, o autor (Benveniste, 1976, p. 285) reafirma que “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”, desse modo a linguagem não é vista como instrumento de comunicação do homem, mas sim como parte do homem, sendo dele indissociável. Fica claro nos escritos de Benveniste que a língua é uma só, mas que o locutor, ao colocá-la em uso imprime a sua marca nela, modificando-a a cada enunciação. Assim Flores e Teixeira (2005, p. 35) apontam que a enunciação é “transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso”.

Sobre essa capacidade de o ser humano imprimir a sua marca cada vez que enuncia e sobre como se dá essa singularidade, ou seja, a categoria de pessoa, trataremos na próxima seção.

### 3.2 O HOMEM NA LÍNGUA - AS RELAÇÕES DE PESSOALIDADE

Compreender no que consiste a categoria de pessoa na concepção de Benveniste é um dos conceitos-chave desse estudo para a análise que será realizada posteriormente. Deste modo, nos deteremos nos textos benvenistianos que tratam desse tema, escritos em um período de tempo superior a dez anos, reunidos no PLG I e II, a saber, *Estrutura das Relações de Pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos Pronomes* (1956), *Da subjetividade na linguagem*

(1958), *A linguagem e a experiência humana* (1965) e *Estrutura da língua estrutura da sociedade* (1968), que se encontram nos dois tomos de Problemas de Linguística Geral.

Cabe ressaltar que a nossa atenção está na conceituação dos pronomes *eu* e *tu* realizada por Benveniste, uma vez que nos propomos a observar, a partir do *corpus* desta pesquisa, como o estudante surdo assume (ou não) a posição de locutor em uma instância discursiva, já que pressupomos ser a categoria de pessoa a responsável pela constituição do indivíduo em sujeito da linguagem, no momento em que fala.

### 3.2.1 *Estrutura das relações de pessoa no verbo*

Sabemos que o linguista sírio é o próprio responsável pela elaboração do par pessoa/não pessoa (FLORES, 2013), sendo notoriamente reconhecido por isso. A primeira abordagem a essa dupla aparece em *Estrutura das Relações de Pessoa no Verbo*, datado de 1946, onde Benveniste reflete sobre a categoria de pessoa no verbo, a qual ele aplica aos pronomes também. Flores (2013, p. 88) explica que a intenção de Benveniste era de criticar a simetria normalmente atribuída à noção de pessoa – em verbos e pronomes- a qual se configura em três pessoas: a que fala aquela com quem se fala e aquela de quem se fala. Pois, com essa relação, conforme afirma Benveniste (1976, p. 248)

Não fazemos senão transpor para uma teoria pseudolinguística diferenças de natureza *lexical*. Essas denominações não nos informam nem sobre a necessidade da categoria, nem sobre o conteúdo que ela implica nem sobre as relações que reúnem as diferentes pessoas. É preciso, portanto, procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que podemos atingi-la a não ser pelo que as diferencia.

Desse modo, o linguista sírio preconiza que em cada ato enunciativo ocorre uma instauração de pessoas (eu/tu), que sofrem alterações de posicionamentos, ora o *eu* se constitui como tu, ora o tu se constitui como eu, e evidencia a problemática existente no conceito de personalidade quando afirma, a partir da gramática árabe, que “a forma dita terceira pessoa comporta realmente uma indicação de enunciado sobre alguém ou alguma coisa, mas não referida a uma pessoa específica” (BENVENISTE, 1976, p. 250).

Eu e tu integram a noção de pessoa, pois possuem características em comum – da unicidade “o eu que enuncia, o tu ao qual eu se dirige são cada vez únicos” (BENVENISTE, 1976, p. 253) e a da inversibilidade “o que eu define como tu se pensa e pode inverter-se em eu e eu se torna um tu” (p. 253), pois “eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo

um enunciado sobre o ‘eu’: dizendo ‘eu’, não posso deixar de falar de mim” (p. 250), já o tu, explica Benveniste, é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do ‘eu’; e ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como predicado de ‘tu’ (p. 250).

Em contrapartida às semelhanças apresentadas pelos pronomes eu e tu, o pronome ele integra a noção de não pessoa, já que faz referência a inúmeros sujeitos ou a nenhum. Ainda, Benveniste enfatiza que o nós não é o plural de eu, assim como o vós não condiz com o plural de tu, o que ocorre nesses casos é a união do eu com o não-eu, pois

se não pode haver vários “eu” concebidos pelo próprio “eu” que fala, é porque nós não é uma multiplicação de objetos idênticos mas uma *junção* entre o “eu” e o “não-eu”, seja qual for o conteúdo desse “não-eu”. Essa junção forma uma totalidade nova e de um tipo totalmente particular, no qual os componentes não se equivalem: em “nós” é sempre “eu” que predomina [...]. A presença do “eu” é constitutiva de “nós”. (BENVENISTE, 1976, p. 256).

O uso de nós consiste em um eu amplificado, mais solene, com autoridade evidenciada no nós majestático, assim como atenua o eu marcado, tornando-o uma pessoa mais difusa, o qual se denomina como o nós de orador ou de autor. O mesmo ocorre para vós, pois “na passagem de “tu” ao “vós” quer se trate do “vós” coletivo ou do “vós” de polidez, reconhece-se uma generalização do “tu”, seja metafórica, seja real” (BENVENISTE, 1976, p. 258). É evidente, de fato, que a unicidade e a subjetividade inerentes a “eu” contradizem a possibilidade de uma pluralização.

O estudo dos pronomes na teoria benvenistiana é, para nós, importante. Pois um dos objetivos deste trabalho é investigar se o aluno surdo se apropria dos pronomes do mesmo modo que potencialmente o TILS e o professor de LP. Assim, aprofundamos o estudo dessa categoria em outro texto do autor, publicado em um intervalo de dez anos após *Estrutura das relações de pessoa no verbo*.

### 3.2.2 A Natureza dos Pronomes

A partir desse artigo de 1956, onde é dada especial atenção aos pronomes, a teoria da subjetividade – proposta por Benveniste – é revelada. A universalidade dos pronomes é destacada e percebe-se a convicção do autor a respeito da não unicidade dessas formas linguísticas.

A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas

por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem. É como fato de linguagem que o apresentaremos aqui, para mostrar que os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos (BENVENISTE, 1976, p. 277).

Em seguida, o autor aponta que há distintas classes de pronomes, os que pertencem à sintaxe e outros que pertencem à enunciação, “uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 1976, p. 277).

Nesse particular, Benveniste salienta que “a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção de ‘pessoa’ (BENVENISTE, 1976, p. 277)”. Pois, a noção de personalidade está presente somente em *eu* e *tu*, ficando ausente em *ele*. A respeito *do eu*, o linguista explica que há diferenças “entre eu e um nome referente a uma noção lexical” (BENVENISTE, 1976, p. 278), que vão além das diferenças formais impostas pela estrutura morfológica e sintática das línguas particulares. Essas distinções “se prendem ao próprio *processo* da enunciação linguística” apresentando uma “natureza mais geral e mais profunda” (p. 278).

Flores (2013, p. 93) aponta que a principal diferença apontada por Benveniste é a existência de

uma propriedade fundamental, de caráter distintivo, que diz respeito à organização referencial dos signos linguísticos: cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante – virtual ou atualizada – idêntica na representação que desperta.

Todavia, Benveniste esclarece que “as instâncias de emprego do *eu* não constituem uma classe de referência” (1976, p. 278) já que “não há ‘objeto’ definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias” (BENVENISTE, 1976, p. 278). Pois, “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde a um ser único” (p. 278).

Nesse contexto, Benveniste deixa claro que o pronome *eu* só pode referir-se à realidade do discurso (p. 278). Flores explica que a expressão realidade, utilizada por Benveniste, se distancia do sentido que lhe é geralmente atribuído, ou seja, não se trata da “realidade referencial, do mundo físico, concreto, mas sim da realidade do discurso” (2013, p. 83). Assim, *eu* é definido como “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*. Instância única por definição e válida somente na sua unicidade” (BENVENISTE, 1976, p. 278). Sendo o *eu* identificado apenas pela instância de discurso que o contém, pois “a

forma *eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere” (BENVENISTE, 1976, p. 279).

Reforçando a conceituação de *eu*, Benveniste estabelece a relação de simetria entre *eu* e *tu*

[...] *eu* é o ‘indivíduo que enuncia a presente instância do discurso que contém a instância linguística do *eu*’. Consequentemente, introduzindo-se a situação de ‘alocução’, obtém-se uma definição simétrica para o *tu*, como o ‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*’. (BENVENISTE, 1976, p. 279).

Justificando o tratamento dos pronomes como um problema de linguagem, conforme afirma Flores (2013), Benveniste (1976, p. 279) explica que “essas definições visam *eu* e *tu* como categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem”. Flores (2013, p. 94) reitera que os pronomes “não são apenas formas, mas posições na linguagem”. Ainda, Benveniste explica em *A Natureza dos pronomes* sobre a posição que cada um é obrigado a ocupar na linguagem – sendo essa questão uma das nossas preocupações evidenciadas na análise que faremos adiante – pois, de acordo com Flores (FLORES, 2013, p. 94) “a linguagem impõe às línguas que ‘reservem’ lugares de pessoa e não pessoa, sem o que não seria possível falar”.

Em seguida, Benveniste integra aos pronomes *eu* e *tu* os elementos da dêixis, estabelecendo que o aqui e agora “delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém eu”. E complementa afirmando que não são apenas o aqui e o agora que apresentam esse comportamento, já que existe um “grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: hoje, ontem, amanhã, em três dias, etc.” (BENVENISTE, 1976, p. 279). Assim,

[...] não adianta nada definir esses termos e os demonstrativos em geral pela dêixis, como se costuma fazer se não se acrescenta que a dêixis é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência, o demonstrativo tira o seu caráter cada vez mais único e particular que é a unidade de instância de discurso à qual se refere (BENVENISTE, p. 279-280).

Flores (2013, p. 95) elucida que “a dêixis, para Benveniste, não é a propriedade que uma palavra tem de se referir a um objeto no mundo. Pelo contrário, sua especificidade decorre “da contemporaneidade com a categoria de pessoa”. O essencial é, conclui Benveniste (1976), a relação entre o indicador de tempo, espaço ou pessoa e a instância do discurso. Sendo que essas formas estão ligadas não à realidade objetiva, mas sim à enunciação, a qual ele reitera que é cada vez única, que as contém, denominadas “signos ‘vazios, não referenciais

com relação à ‘realidade’, sempre disponíveis, e que se tornam ‘plenos’ assim que um locutor assume em cada instância do seu discurso” (p. 280). Esses signos – submetidos à condição de pessoa - que, por não possuírem referência material, “não podem ser mal empregados”, sendo considerados, então, os instrumentos da “conversão da linguagem em discurso” (p. 280).

Pois, “é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito” (1976, p. 280-281). Conforme Benveniste explica:

Assim, o emprego tem condição e situação de discurso e nenhuma outra. Se cada locutor para exprimir o seu pensamento que tem da sua subjetividade irredutível, dispusesse de um ‘indicativo’ distinto [...] haveria praticamente tantas línguas quantos indivíduos e a comunicação se tornaria estritamente impossível (BENVENISTE, 1976, p. 281).

Portanto, o *eu* está “ligado ao *exercício* da linguagem e declara o locutor como tal. É essa propriedade que fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a linguagem inteira” (BENVENISTE, 1976, p. 281). Ainda, ressalta que:

O hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício do indivíduo. Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instâncias de discurso, caracterizadas por esse sistema de referências internas cuja chave é eu e que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor (BENVENISTE, 1976, p. 281).

Na Libras essa ideia não é diferente, Moreira (2007) em seu estudo sobre os pronomes pessoais em Libras – a partir da teoria benvenistiana, explica que as marcas de pessoa “você” (ou “tu”) e “ele”, em Libras, possuem a mesma configuração da LP, sendo a sua diferença explicitada para onde eles apontam: para o alocutário (tu) ou para um referente (ele) o qual pode estar presente ou ausente – o qual nessa situação é feita com a indicação gestual de um ponto no espaço que é utilizado para a referência dessa pessoa. Sendo, assim, algo que varia de acordo com o contexto do ato enunciativo.

Ainda, acerca do uso dos pronomes, Valério (2015, p. 37-38) pontua que “Benveniste insiste na condição específica dos pronomes *eu* e *tu*, que são signos vazios, sem existência virtual, mas que se tornam *plenos* na medida em que são assumidos por um locutor em uma instância discursiva” assim como “explica a diferença da situação do pronome *ele* (não pessoa)”. Nesse sentido, Benveniste afirma que

O que é preciso considerar como distintiva da “terceira pessoa” é a propriedade 1° de se combinar com qualquer referência de objeto; 2° de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3° de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4° de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como aqui, agora, etc. (BENVENISTE, 1976, p. 283).

Interessa-nos, de modo particular, a condição específica dos pronomes *eu* e *tu* explicitada por Benveniste, já que observaremos - a partir do *corpus* dessa pesquisa – se o estudante surdo assume (ou não) a posição de locutor em uma instância discursiva, já que pressupomos ser a categoria de pessoa a responsável pela constituição do indivíduo em sujeito da linguagem, no momento em que fala. Desse modo, para melhor entender a condição de personalidade e compreender o conceito de subjetividade, nos deteremos a seguir no estudo do artigo do autor sírio que trata sobre esse tema.

### 3.2.3 Da Subjetividade na Linguagem

Para Benveniste, a linguagem é tratada como uma representação simbólica presente na natureza humana, de modo que afasta a concepção da linguagem como instrumento, uma vez que não se pode atingir o homem separado da linguagem, assim como não se pode ver nunca o homem inventando-a, pois, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1976, p. 285). Ou seja, a linguagem não é um mero instrumento de comunicação, ela é social, porque faz parte da natureza do ser humano a necessidade de interagir e comunicar-se com o outro. Assim, indagamo-nos: o professor de LP reconhece essa necessidade no aluno surdo?

Como explica Flores (2013, p. 98), “a linguagem e o homem estão fortemente ligados em Benveniste”, visto que

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

Dessa forma, percebe-se que a concepção de subjetividade não ocorre pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo, mas sim se define pela unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências que são vividas e reunidas, as quais asseguram a conservação da consciência, pois, de acordo com Benveniste, “é ‘ego’ quem diz *ego*.”

Encontramos aí o fundamento da ‘subjatividade’ que se determina pelo *status* linguístico da ‘pessoa’” (1976, p. 286).

Na visão de Teixeira e Flores (2012, p. 55), essa subjatividade na língua “determina a posição do sujeito na *langue*, compreendida a noção de sujeito ora como sujeito *gramatical*, ora como *agente* ou *pessoa*, e não como sujeito falante ou pensante”.

A partir disso, a compreensão de que somente a linguagem fundamenta na realidade o conceito de ego, ou, como bem explica Flores (2013) o conceito de *eu*<sup>13</sup>. Outro ponto que merece um olhar mais atento, como explica o estudioso benvenistiano, é o uso das aspas para explicitar o conceito de subjatividade.

Assim como os termos sujeito e ego são apresentados em itálico e aspas, respectivamente, com a intenção de fazer entender, segundo Flores, que essas palavras assumem um sentido diferente do usual, isto é, pode-se entender por sujeito o homem (na língua) e na expressão “é ‘ego’ quem diz ‘ego’ (BENVENISTE, 1976, p. 286), pois, pode ser parafraseado como “é *sujeito* quem diz ‘eu’. Ou, ainda: É sujeito quem assume a posição de ‘eu’. Em outros termos: se a subjatividade tem um fundamento linguístico, só pode ser sujeito quem faz uso desse fundamento linguístico” (FLORES, 2013, p. 100). De modo que se pode dizer que é sujeito (linguístico) aquele que diz eu, sendo a grande responsável por essa passagem de locutor a sujeito, a categoria de pessoa.

Diante disso, fica claro que Benveniste - ancorado em uma visão antropológica - chega a uma concepção linguística que a linguagem é quem define a própria noção de homem, já que é no discurso (exercício da língua) que está formulada a ideia de subjatividade proposta pelo linguista sírio, pois “a linguagem só é possível por que cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a si mesmo como um *eu* no discurso” (1976, p. 286). Com esse trecho, pode-se explicitar aqui um conceito de sujeito, conforme explica Flores (2013, p. 101) “o *sujeito*, então, não é nem o *locutor*, nem o *homem*, mas uma instância que decorre da apropriação feita pelo *locutor*. Logo o *sujeito* é um efeito de apropriação”.

Quanto à figura do *locutor*, Benveniste afirma que é ele o responsável pela apropriação da língua, e complementa: “é na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que se enuncia como ‘sujeito’” (1976, p. 288), por isso é que o fundamento da subjatividade se encontra no exercício da língua. Cabe, ainda, destacar que a passagem do *locutor* para *sujeito* implica em uma atitude, ou como defende Flores (2013) na tomada de

---

<sup>13</sup> Para Flores (2013, p. 99) “o ‘ego’ a que Benveniste se refere aqui nada mais é que o pronome *eu*”.

posição do sujeito em relação ao enunciado. No contexto em que nos dispomos a analisar, questionamos: será que o aluno surdo assume o lugar de “eu” perante o professor de LP?

A partir da análise do artigo *Da subjetividade na linguagem*, vários conceitos-chaves do nosso estudo são elucidados, tais como as definições de locutor, sujeito, subjetividade, que constroem a categoria de pessoa, a qual se pode afirmar que é a responsável pela subjetividade, sendo essa realizada apenas no discurso, já que “a linguagem, de algum modo, propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere a sua ‘pessoa’”, de modo que define a si mesmo como “*eu* e a um parceiro como *tu*” (BENVENISTE, 1976, p. 289). Tal afirmação nos leva a inferir que no momento em que o sujeito enuncia, ele se revela a um *tu*, porém nos instiga a pensar a respeito do aluno surdo, será que ele consegue assumir a posição de sujeito no discurso, já que é a intersubjetividade a única condição que possibilita a comunicação linguística?

Com essa indagação, que deve ser respondida ao longo desse estudo, damos continuidade ao estudo dos textos selecionados para estudar a categoria de pessoa no *PLG II*.

### **3.2.4 A Linguagem e a experiência humana**

As noções de pessoa e tempo, em seus diversos aspectos são explorados por Benveniste em *A Linguagem e a experiência humana*. Partindo da ideia de que todas as línguas possuem certas categorias elementares em comum, independentes da determinação cultural e nas quais é possível enxergar “a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 2006, p. 68), o linguista afirma que a categoria de tempo e pessoa são essenciais para a configuração da linguagem em discurso, evidenciando, assim, a universalidade da experiência humana na linguagem.

Para o linguista, a oposição entre o *tu* e o *eu* ressalta a individualidade do homem, comportamento – comumente – julgado como instintivo, mas que para o autor, “parece refletir na realidade de uma estrutura de oposições inerentes ao discurso, pois aquele que fala se refere sempre ao mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala”, mas este “ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende”, porém para quem o enuncia é sempre um ato novo, mesmo que repetido muitas vezes, pois cada vez que ele enuncia se dá uma nova inserção do locutor em um específico momento do tempo e numa “textura diferente de circunstâncias e discursos” (BENVENISTE, 2006, p. 68).

Esta atualização se caracteriza como essencial para a concepção de uma língua, Flores (2013, p. 108) contribui dizendo que “não há língua que possa ser concebida como tal sem apresentar a possibilidade de que nela, em seu interior, o homem possa se singularizar”. Cabe destacar que aqui está incluída a Língua de Sinais Brasileira, sendo assim, será que o aluno surdo tem espaço para atualizar a sua língua na sala de aula de LP? Se sim, quem são os seus interlocutores? O TILS? O professor? Ou os colegas?

Com efeito, Benveniste, ressalta que, apesar da identidade da forma presente no discurso, é notável a singularidade individual, o que torna cada ato único e irrepetível.

Uma dialética singular é a mola desta subjetividade. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (BENVENISTE, 2006, p. 69).

Neste excerto Benveniste não se refere apenas aos pronomes, mas também aos dêiticos. Logo mais, ele trata da noção de tempo, dividindo-o em três tipos: o tempo físico – contínuo e indivisível; o tempo crônico – tempo dos acontecimentos representado pelos calendários; e, por fim, o tempo linguístico – ligado ao exercício da fala, que se define como função do discurso.

O autor explica que o locutor, a partir das ações do conteúdo da sua fala, subordina a sua fala, a partir do presente da enunciação, ou, como explica Flores (2013, p. 109) “tanto a referência dos fatos à visão retrospectiva [...] quanto à visão prospectiva realiza-se pelo ato enunciativo presente do locutor”. Diante da reversibilidade dos papéis assumidos pelo locutor e interlocutor, Benveniste reafirma que o ato de fala é individual, pois a instância específica que decorre o presente é sempre nova. Por isso, a temporalidade linguística expressa pelo locutor em seu discurso é assumida pelo interlocutor sem dificuldade alguma. De modo que

meu ‘hoje’ se converte em ‘seu hoje’, ainda que ele não o tenha instaurado em seu próprio discurso, e o seu ‘ontem’ em seu ‘ontem’. (...) Esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor. Um e outro se acham assim de acordo com a duração da onda. O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística. (BENVENISTE, 2006, p. 77-78).

Enfim, fica claro o conceito de intersubjetividade, entendida aqui como a condição para que exista linguagem instaurada no tempo da enunciação, onde *eu* e *tu* imprimem as suas singularidades na língua. Também se compreende que o tempo linguístico, por ser decorrente de um processo intersubjetivo, precisa ser aceito pelo locutor e interlocutor, para que a relação de intersubjetividade se efetive, pois é a intersubjetividade que possibilita subjetividade.

Na leitura que Valério (2015) faz de Capt (2013), fica claro que essa premissa é fundamental, pois Capt (2013, apud VALÉRIO, 2015, p. 52) afirma que “a intersubjetividade é o cerne da apreensão do sujeito da enunciação”, porém a discussão sobre esse conceito é ampliada, explicando a questão da reciprocidade, que nas palavras de Capt (2013), não fica explícito na teoria de Benveniste, conforme Valério (2015 p. 52-53):

Capt (2013) problematiza (e critica) a posição de transcendência de ego em relação ao tu. Segundo o pesquisador, a concepção de intersubjetividade de Benveniste tem a desvantagem de não propor uma conceptualização específica para o “tu”. O “tu” é subjugado ao estatuto de “postulado”. Nessa posição, “o ‘tu’ é simplesmente reduzido a uma função enunciativa independente da produção (da atualização) particular desta ou daquela enunciação e do papel que essa função pode ser levada a desempenhar relativamente ao ‘eu.’”<sup>50</sup> (CAPT, 2013, p. 94, tradução livre). O que o autor quer ressaltar é que o “tu” ocupa uma posição que não deve ser ignorada, pois a validação do “eu” vem do “tu”: “É então o outro que decide o que do eu, na linguagem, é validado.” (CAPT, 2013, p. 95, tradução livre). Capt aponta para o papel do “tu” como aquele que legitima o “eu” chama atenção para o papel do “tu” como aquele que valida o “eu”. É do outro/ Outro que vem a possibilidade de ser eu, de ocupar um lugar na enunciação. Na linguagem, todo “eu” está à espera de um “tu” para ser, porque o “tu” é constitutivo do “eu”. Capt (2013, p. 96) define o jogo intersubjetivo como um jogo que mobiliza um “tu” como alocutário (e não como mero interlocutor), isto é, como uma função “relativamente autônoma do sujeito da enunciação”.

Capt nos traz uma importante contribuição para analisarmos como ocorre o processo de instauração do sujeito, expandindo a discussão levantada por Benveniste, e, ao focar no papel do tu, nos leva a refletir sobre quem é o tu do professor de LP na tríade professor – aluno surdo- TILS, pois se o papel do “tu” legitima o “eu”, essa resposta pode revelar informações importantes sobre a instauração (ou não) da intersubjetividade no contexto discursivo especificado. Assim, a fim de melhor compreender esses conceitos, discutiremos em seguida mais um texto benvenistiano, que nos apresenta uma ideia mais ampla da categoria pessoa/não pessoa.

### **3.2.5 Estrutura da língua estrutura da sociedade**

Benveniste, no ano de 1958, ao refletir sobre a distinção pessoa/não pessoa adota a temática da estrutura social, procurando chamar atenção para ideia de língua e sociedade,

trazendo aqui um conceito mais elaborado sobre a questão da personalidade. Inicialmente, ele estabelece que

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. (BENVENISTE, 2006, p. 93).

Posto isso, voltamos à problemática que é objeto do nosso estudo, que é a relação de intersubjetividade entre o professor de LP, o TILS e o aluno surdo, e surgem as seguintes dúvidas: nessa relação, como a linguagem é posta em uso se o professor não domina a língua do aluno não ouvinte? E como o surdo se comporta se não consegue instaurar o professor como seu interlocutor? Conforme disse Benveniste, e é válido repetirmos aqui, “a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação” (BENVENISTE, 2006, p. 93), deste modo, objetivamos encontrar respostas para essas indagações na análise do *corpus*.

Considerando a língua como “o espelho da sociedade”, o linguista afirma que ela “reflete a estrutura social em suas particularidades e suas variações e que ela é mesmo por excelência o índice das mudanças que se operam na sociedade e nesta expressão privilegiada da sociedade que se chama cultura.” (BENVENISTE, 2006, p. 94).

Assim, para distinguir a estrutura social da estrutura linguística, Benveniste (2006, p. 95) explica que “a base da estrutura linguística é composta de unidades distintivas, e estas unidades se definem por quatro caracteres: elas são unidades discretas, são em número finito, são combináveis e são hierarquizadas.” Ao falar da estrutura da sociedade, ele alerta que

ela não pode ser reduzida a este esquema, pois ela é de natureza dupla. Existe de um lado um sistema relacional, que é chamado sistema do parentesco; e de outro, um sistema de relação, de divisão, é o sistema de classes sociais que é agenciado pelas funções de produção. Ora, nem os indivíduos nem os grupos variados de indivíduos se deixam transpor em unidades ou grupos de unidades comparáveis às da língua (BENVENISTE, 2006, p. 95).

Mais adiante, Benveniste aponta duas acepções para o termo sociedade, dividindo-a em dois níveis: o histórico e o fundamental. O primeiro considera a sociedade como dado empírico, histórico (sociedade chinesa, francesa, etc.), assim como a língua como idioma empírico, histórico (o chinês, francês, etc.). O segundo, por sua vez, trata a sociedade como coletividade, base e condição primeira da existência humana, bem como a língua, sistema de formas significantes e condição primeira da comunicação. De acordo com o linguista, pode-se promover relações entre sociedade e língua apenas no nível fundamental – no qual ambas

constituem “realidades inconscientes” para o homem, sempre herdadas, representando assim “o meio natural e a expressão natural” (BENVENISTE, 2006, p. 96).

Destarte, fica claro que Benveniste considera língua e sociedade em sincronia e em uma relação semiológica, já que a língua, primeiramente, é o interpretante da sociedade e, em segundo lugar, contém a sociedade. Ele justifica que a língua pode ser interpretante da sociedade por meio de dois fatos:

- a) Por ela ser isolável, ou seja, pode ser estudada por si mesma, sem quaisquer referências ao seu emprego na sociedade, em contraponto, coloca que a sociedade só pode ser estudada através da sua expressão linguística, pois “a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por ela” (BENVENISTE, 2006, p. 98);
- b) Por ela “fornecer a base constante e necessária da diferenciação entre o indivíduo e a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 98).

Ainda, Benveniste pontua que para ser interpretante da sociedade, a língua deve preencher duas condições diante dela. Segundo Flores, não pode ser homóloga à sociedade, ou seja, “elas não podem nem ser mutuamente interpretantes uma da outra, nem ser convertíveis uma na outra” (2013, p. 113), assim como a segunda condição provém do fato de que a língua está investida de duas propriedades, a constitutiva de sua natureza – que é ser formada de unidades significantes – e constitutiva de seu emprego – que é arranjar esses signos de maneira significativa. Há, ainda, uma terceira propriedade, explicitada por Benveniste, a sintagmática, que consiste em “combiná-los em certas regras de consecução e somente de certa maneira” (BENVENISTE, 2006, p. 99). Sobre isso, continua explicando que

Nada pode ser compreendido – é preciso se convencer disto – que não tenha sido reduzido à língua. Por consequência, a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e experiência que se chama sociedade. É graças a este poder de transformação da experiência em signos e de redução categorial que a língua pode tomar como objeto qualquer ordem de dados e até a sua própria natureza. Há uma metalinguagem, não uma metassociedade. (BENVENISTE, 2006, p. 99-100).

Flores (2013) alerta que aí está o ponto em que a dupla pessoa/não pessoa assume um importante papel para esse raciocínio de Benveniste, pois “quando ele formula a tese de que a língua é o interpretante da sociedade, a distinção pessoa/não pessoa passa a ter um alcance perceptível nos textos anteriores”. Essa interpretância da língua pode ser localizada no vocabulário, na referência e no fato de que “cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros.” (BENVENISTE, 2006, p. 100). Esse último ponto habilita Benveniste a formular a

ideia de que ao mesmo tempo a língua é uma realidade supraindividual e coextensiva a toda a coletividade, ela é uma produção individual do falar<sup>14</sup>, pois ela

[...] fornece ao falante a estrutura formal da base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa em qual sociedade ou época, entre o eu e o não eu, operada por índices especiais que são constantes na língua e que só servem a este uso, as formas chamadas em gramática de pronomes, que realizam uma dupla oposição, a oposição do “eu” ao “tu” e a oposição do sistema “eu/tu” a “ele”. (BENVENISTE, 2006, p. 101).

Na sequência, Benveniste explicita mais um aspecto da língua, que “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante” (2006, p. 101). Destarte, é pela língua que o homem se situa na sociedade, mas, se ele não compartilha de uma língua em comum com os seus pares, ele está incluído na coletividade? Não estaria o aluno surdo nesta situação quando não dispõe da presença do TILS?

Posto isso, conforme explica Flores (2013), a distinção pessoa/não pessoa extrapola a descrição linguística, passando a incluir o falante em seu discurso, “o que permite situá-lo na sociedade na condição participante. Tal condição se apresenta numa *rede complexa de relações espacotemporais* determinantes dos *modos de enunciação* (FLORES, 2013, p. 114).

A reflexão que Benveniste promove em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* aborda o par pessoa/não pessoa sob um novo prisma, o do campo social, evidenciando, sobretudo, que o falante ao fazer parte do seu discurso se situa e se inclui em relação à sociedade e à natureza (BENVENISTE, 2006, p. 101-102). Essa visão nos remete ao nosso objeto de estudo e nos instiga a pensar que se a língua é a interpretante da sociedade e responsável por oferecer o instrumento linguístico que assegura a subjetividade, conforme pontuou Benveniste (2006) como o surdo, não possuindo uma língua em comum pode alternar o lugar de “eu” com o professor de LP? Será que o professor de LP, que compartilha o mesmo espaço/tempo com o aluno surdo, consegue ser o tu do aluno surdo e com ele alternar a posição do eu? Na intenção de responder essas e outras indagações levantadas nesse estudo, buscaremos na próxima seção reunir e definir alguns conceitos que são essenciais para que sejam alcançados os objetivos propostos.

---

<sup>14</sup> Acreditamos que Benveniste esteja se referindo ao fato de expressar-se por meio da linguagem e não necessariamente à fala verbalizada oralmente.

### 3.3 CONCEITOS-CHAVE EM BENVENISTE

O percurso de leituras da obra de Benveniste realizado até aqui nos permite definir alguns dos termos que norteiam essa pesquisa, tais como locutor, sujeito, enunciação, subjetividade e intersubjetividade. Julgamos ser necessária essa retomada à obra benvenistiana para deixar claro qual é o recorte realizado, para que, a partir dele, possamos incluir as reflexões de Dufour (2000) sobre o sistema trinitário da língua (eu-tu-ele).

Émile Benveniste concebia o sujeito como o ser de fala, aquele que produz linguagem na interação com o outro, para ele “a linguagem é também um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental de vida cultural, ao mesmo tempo o instrumento dessa interação” (1976, p. 17). Quanto à relação do sujeito com a língua, Benveniste argumenta que a subjetividade da qual fala “é a capacidade do locutor de se propor como sujeito” (1976, p. 286), assim afirmamos que o locutor especificamente, quando se trata da sua relação com a língua – na interlocução da linguagem, é aquele que fala. Já o sujeito, detentor da subjetividade, conforme o texto *Da subjetividade na linguagem* (BENVENISTE, 1976, p. 285) define-se

não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo não é mais do que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos como em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de “pessoa”.

Cabe-nos chamar a atenção no excerto acima para a seguinte afirmação: “é 'ego' quem diz ego”, pois aí Benveniste trata do locutor, aquele que fala na interlocução, já, quando trata de “pessoa”, em seguida, ele determina o status linguístico do sujeito, sendo essas as marcas que são retidas no enunciado, as marcas de pessoa (eu-tu). Assim, define-se para Benveniste, que o locutor se propõe como sujeito, quando se apropria da língua, ou seja, quando enuncia, pois, segundo Benveniste (2006, p. 87) “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. É essa afirmação que define o quadro figurativo da enunciação, é a estrutura do diálogo, que tem obrigatoriamente um eu e um tu, os quais alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. É isso o que, de fato, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

Essa relação intersubjetiva nos é apresentada por Benveniste como intersubjetividade, a qual está presente no jogo da enunciação. Normand (1996) sublinha que o “sujeito da” ou “de enunciação” não pode ser localizado na obra de Benveniste. Pois a teoria da enunciação de Benveniste não versa, em momento algum, salvo engano, sobre um sujeito “absoluto” ou, dito em termos mais correntes, que transcende o sistema, já que a enunciação, enquanto ato ou processo, resulta da relação que se estabelece entre, pelo menos, dois sujeitos. Assim, a subjetividade se funda na e pela linguagem - ou como coloca Benveniste “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (1976, p. 286).

De modo que se pode depreender, a partir disso, que intersubjetividade para Benveniste, de acordo com Flores (2013, p. 124), é a “condição da presença humana na linguagem na qual *eu* e o *outro* se pressupõem mutuamente. Benveniste (2006, p. 78) afirma que “a condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística” e de tudo mais que origina-se a partir disso: a emergência do sujeito, o estabelecimento da sociedade e o desenvolvimento e a perpetuação da cultura, etc.

Após elegermos os conceitos de Benveniste caros a esta investigação, buscamos aprofundar a discussão, recorrendo a um de seus pesquisadores contemporâneos Dany-Robert Dufour (2000). Tal recorrência tem o propósito de propor um novo olhar – o olhar que trata dos estudos enunciativos – para uma questão que se torna cada vez mais comum no contexto educacional do nosso país, que é a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, nas quais os professores não dominam a Libras, a fim de investigar como ocorre essa inclusão no âmbito linguístico.

### 3.4 A TRINDADE E A LÍNGUA

Dufour (2000) dedica mais de 70 páginas do seu livro – *Mistérios da Trindade* - para falar sobre o sistema trinitário da língua, proposto inicialmente por Benveniste, sobre o qual faremos um breve deslocamento para construir um aporte teórico para responder à problemática da pesquisa, explicitada anteriormente.

Cabe destacar que esse texto, baseado na teoria do linguista sírio, traz importantes considerações a respeito da presença do homem na língua e da relação trinitária que se estabelece na enunciação. Consideramos ser pertinente essa leitura, por acreditarmos que ela possa nos ajudar a compreender como se dá a relação entre o aluno surdo e o professor de LP

– que não domina a língua de seu aluno, já que Dufour trabalha com a ideia de que a intersubjetividade é constitutiva da linguagem, bem como instauradora do homem na língua.

Na seção anterior, esperamos ter deixado clara a noção de que não se pode pensar a língua, na visão benvenistiana, sem a expressão de pessoa, pois toda vez que “eu” me incluo em meu discurso, acabo designando um “tu” que não pode ser considerado fora dessa díade proposta por “eu”, e, se o “tu” se configura como pessoa pela possibilidade de se tornar “eu”, não acontece o mesmo com “ele”, já que somente pode ser enunciado como externamente a relação de “eu” e “tu”, pois essas não se encontram no mesmo plano que “ele”, pois, conforme explica Benveniste, a terceira está no plano da não pessoa, e “eu” e “tu” pertencem ao plano de pessoa (1976, p. 251).

Dufour concorda com Benveniste e trata os pronomes pessoais como sendo a mola propulsora da língua, ou seja, o mecanismo que coloca a língua em ação, pois “quando um sujeito fala, ele diz ‘eu’ a um ‘tu’, a propósito d’‘ele’” (DUFOUR, 2000, p. 69). Sendo que basta que alguém fale para que esse sistema entre em funcionamento, para que o ordenamento do discurso seja instantaneamente efetuado, pois,

aquele a quem eu falo adotará espontaneamente este sistema, mesmo que não compreenda nada do que eu digo ou que discorde absolutamente de mim. Mesmo para contestar minhas afirmações, deverá tornar seu este sistema. O prisma formado pelo conjunto “eu”, “tu” e “ele” funciona como um dispositivo no interior da língua, que inscreve em seus lugares os alocutários. (DUFOUR, 2000, p. 69).

Ao afirmar que são os pronomes os responsáveis por colocar a língua em ação, algumas dúvidas são expostas por Dufour (2000, p. 69)

Qual é, pois, o preço a ser pago por este prodígio? Como o redobramento infundável da identidade inerente ao “eu” unário se negocia no dispositivo trinitário? Quais são as condições desse sistema? Como é organizado esse conjunto que nos organiza e nos distribui como falantes no decorrer do tempo, no decorrer da fala? Como descrever o conjunto “eu”, “tu”, “ele”, que partilhamos sem jamais nos darmos ao trabalho de falar disso e que transmitimos sem mesmo prestar atenção?

Ainda, ele levanta a hipótese de que, se soubéssemos de que se tratava antes de falar, poderíamos optar por não entrar no truque da fala. Porém, é evidente que para se tome essa decisão, faz-se necessário que se entre nela (na fala), o que o faz concluir que “sempre teria sido tarde demais para calar-se” e levanta um questionamento bastante pertinente para a análise pretendida logo mais adiante: “de onde tomam então sua decisão aqueles que nunca entram nela?” (DUFOUR, 2000, p. 70). No caso específico do surdo, que não assume o papel de “eu”, quem assume essa decisão? Ele pode decidir? Quem decide por ele?

Ao passo que levanta algumas indagações, Dufour também elogia Benveniste por se manter firme em suas colocações, uma vez que não cedeu às banalidades filosóficas e nem se perdeu nas derivas linguísticas exacerbadamente tecnicistas, que podem recalcar a tomada trivial e pungente dos corpos na língua. Ele aponta um axioma trinitário que poderia ter sido proposto por Benveniste: “é eu quem diz “eu” não é nem “tu” nem “ele” (DUFOUR, 2000, p. 71), a partir do qual pode-se inferir que o uso de um pronome implica negativamente nos outros dois. Dufour explica que talvez essa ideia seja o esqueleto da análise do linguista sírio, embora em momento algum ele disserte de forma particular sobre esse respeito, e lança a hipótese de que talvez não tenha feito por ser essa definição tão evidente que não foi julgada como relevante a tal ponto de ser nomeada ou desenvolvida.

Deixada de lado a questão da necessidade da nomeação desse axioma por Benveniste, evidencia-se que essa forma trinitária fazia parte da base da teoria da enunciação, pois as duas definições propostas por Benveniste escapam do modelo causal ou sistema binário. “Na primeira, ‘eu’ era definido por si mesmo; na segunda ‘eu’ é definido negativamente: ele não é nem ‘tu’ nem ‘ele’. O conjunto com que lidamos aqui é perfeitamente fechado: há três e somente três pronomes pessoais sujeitos”. (DUFOUR, 2000, p. 71).

Esse conjunto agrega três termos que são interdependentes, uma vez que nenhum pode ser definido sem evocar os outros dois. Dufour confirma assim a ideia de Benveniste e explica que, para estabelecer este axioma, o mestre sírio se apoia numa definição dos gramáticos árabes que atravessa toda a sua análise, onde a primeira pessoa é aquele que fala, a segunda é aquele a quem se fala e, por fim, a terceira pessoa é aquele que está ausente.

Essa relação trina pode ser diluída em uma relação binária, mas se torna impossível recompor uma estrutura de três termos que partem de relações binárias. Benveniste, após ter formulado o conjunto trinitário dos pronomes pessoais, divide-o em dois subconjuntos binários: “eu” e “tu” de um lado e “eu” e “tu” / “ele” de outro. O que resulta na criação de duas díades, sendo a primeira “eu”- “tu” “a mais manifesta em termos fenomenológicos” (DUFOUR, 2000, p. 73), pois basta que se diga algo para que o “tu” seja designado.

Desse movimento duplo certas características fundamentais são originadas, pois o “eu” designa apenas o falante, mas em seguida a esse ato será tomado pelo “tu”, uma vez que “eu” e “tu” são inversíveis, e o que se troca nessa inversão é “antes de tudo, a qualidade específica do ‘eu’” (DUFOUR, 2000, p. 73).

Nesse sentido, Benveniste (2006, p. 77) observa que:

Algo singular, muito simples e infinitamente importante se produz realizando algo que parecia logicamente impossível: a temporalidade que é minha, quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. [...]

A temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor.

Ao caracterizar tal fato como singular, Dufour acrescenta que, além dos indicadores de tempo, o interlocutor aceita de saída os índices dêiticos e reflexivos, sejam eles de tempo, espaço ou pessoa. O que é caracterizado como prodigioso e trivial, evidencia a aceitação e identificação do interlocutor com as premissas fundamentais do discurso. De modo que, “o par dos dois primeiros pronomes pessoais da tríade é um dispositivo de troca e de gestão dos efeitos da realização auto-referencial de ‘eu’” (DUFOUR, 2000, p. 74).

O autor também deixa claro que a característica da auto-referenciação só acontece por ‘eu’ e ‘tu’ serem dois signos vazios, não-referenciais com relação à realidade, que estão à disposição da comunicação intersubjetiva, pois “basta que alguém fale para que essas conchas vazias se tornem cheias”.

Sobre a comunicação intersubjetiva, Dufour (2000, p. 76) estabelece que “o vai-e-vem da fala entre ‘eu’ e ‘tu’ sugere, certamente, uma troca, uma troca de objetos entre os dois protagonistas”. E logo mais explica que esse objeto de troca pode ser informações, porém alerta que a língua não é um instrumento, denunciando que os estudiosos da eficiência comunicacional que a conversação consiste, primordialmente, numa troca, que se dá anterior às outras, a troca do operador do “eu”, pois:

Falar consiste, inicialmente, em trocar, antes de mais nada, a capacidade de utilizar o “eu”: os falantes encontram aí o seu gozo: *seu gozo* próprio. E a natureza deste gozo é muito paradoxal: já que repousa na *troca* do uso do “eu”, este gozo é definido, imediata e constitutivamente, pela *partilha*. Falar – para dizer o que se quer, qualquer coisa, ou questionar o uso da fala – é, assim, fundar *ipso facto* um direito: falar é usar “eu” e usar “eu” é reconhecer-se mutuamente o direito à fala, a propósito do qual, evidentemente, ninguém pede contas. (DUFOUR, 2000, p. 77)

Esse trecho remete-nos à situação do aluno surdo em um ambiente de sala de aula inclusiva, será que ele se consegue viver essa experiência?<sup>15</sup> Ele se sente participante do *grande jogo da interlocução*? Pois, “basta que o outro faça obstáculo ao meu proferir para que este se esvazie, de imediato, da substância que se havia agregado, no ato, à concha e permaneça apenas a fonação desprovida de eficácia” (DUFOUR, 2000, p. 79). O *eu* deve reconhecer o seu interlocutor como o *outro*, eis que a partir desse trecho surge mais uma dúvida: o professor reconhece o seu aluno surdo como o *outro*, isto é, um ‘tu’ com quem alternará a posição de ‘eu’?

---

<sup>15</sup> Entendemos o termo falar como a ação de enunciar ou sinalizar.

É inegável a legitimidade do direito que o ser humano tem de enunciar, já que “qualquer um tem autoridade para executar um ato de fala e usar o índice 'eu'” (DUFOUR, 2000, p. 81). Isso posto, Dufour explica que o meu alocutário pode se mostrar contrário aos meus ditos, mas nada pode mudar o fato de que o ato foi executado, desde que eu disse “eu”, pois mesmo que não concorde com o que foi dito, o interlocutor me reconheceu como sujeito, como aquele que proferi “eu”.

Meu alocutário pode, pois, não crer em nada do que digo, mas para nada crer das minhas alegações (*a fortiori* para crer nelas), terá tido que acreditar – e acreditar de saída, sem ter a necessidade de fazer este, movimento – que “eu” é “eu”. [...] Este caráter de precessão é absolutamente fundamental: o processo de comunicação é uma consequência pragmática desse trabalho prévio que os interlocutores, para realizá-lo ao mesmo tempo e fazê-lo cumprir-se mutuamente, jamais percebem como tal. (DUFOUR, 2000, p. 83).

Entendendo o processo explicitado acima como trabalho unário, de reconhecimento do “eu”, voltando ao ambiente do nosso *corpus*, inquietamos pensar sobre como se dá a relação do professor com o aluno surdo, quando é necessária a presença do TILS para mediar essa comunicação. Será que esse processo ocorre? “Falando, pois, trocamos entre nós, essencialmente, o direito de usar o índice” (DUFOUR, 2000, p. 86).

Mas, e o surdo, quando assume esse direito, com quem ele troca esse direito? Essa, e outras questões levantadas no decorrer dessa seção, trataremos de desvendá-las logo adiante. Porém, para melhor proceder essa análise, se faz necessário nos apropriarmos dos escritos de Dufour acerca da categoria de não pessoa (como fala Benveniste) – o ele – que faz parte dessa relação entre o “eu” e o “tu”, de modo disjuntivo, estabelecendo a ausência ou oposição. .

Dufour, fazendo referência à categoria de pessoa/não pessoa proposta por Benveniste, reitera que é o direito à apropriação ao índice *eu* – alternado entre os interlocutores – que assegura o ato de nascimento do sujeito. É o acréscimo do “ele” na díade “eu- tu” que estabiliza a desordem formada pela primeira. “Ele” é considerado ninguém, um ausente que torna possível ver o que não está presente, e é essa ausência que assegura a interlocução, o que resulta em uma nova relação “impossível de decompor em relações diádicas: tem-se então a tríade “eu-tu/ele.” (DUFOUR, 2000, p. 91).

Em suma, entende-se que a enunciação se configura como trinitária, pois a relação entre eu e tu é determinada por um terceiro elemento, externo. O ele precisa estar ausente para que eu e tu estejam co-presentes. "Ele" é quem não está aqui e agora quando "eu" e "tu" falamos, se refere à ausência representada no campo da presença, ou seja, se constitui pela ausência, se tornando a não-pessoa, o fiador da presença do eu e do tu.

Com esse entendimento, evocamos a pesquisa de Lebedeff sobre a educação dos surdos no planalto médio rio-grandense, para refletir sobre a questão dos surdos nas salas de aula de LP. Salientamos que o estudo proposto por Lebedeff (2010) aponta que o processo de ensino a que estão submetidos os alunos surdos nos diferentes níveis de ensino apresenta fragilidades, as quais não proporcionam um ambiente que facilite a construção de conhecimentos e a produção de sentidos e constata que

- 1) são imensas as dificuldades de aquisição e desenvolvimento de língua de sinais pelos alunos surdos em virtude da falta de interação com modelos linguísticos adequados;
- 2) ainda não ocorrem concursos públicos municipais e estaduais para a contratação de tradutores intérpretes de língua de sinais;
- 3) em muitos municípios são as organizações não governamentais que contratam os tradutores intérpretes de língua de sinais e os disponibilizam para os alunos;
- 4) em muitas escolas estaduais os tradutores intérpretes de língua de sinais são professores em desvio de função, perdendo vantagens no plano de carreira;
- 5) sabe-se que é praticamente inexistente o ensino de língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira, ou seja, surdos seguem sendo submetidos a um ensino de língua que se baseia em um alunado ouvinte;
- 6) as professoras que recebem alunos surdos desconhecem as singularidades da surdez no que se refere à língua, cultura, identidade, experiência visual, o que fragiliza a proposta pedagógica;
- 7) não há formação continuada para os professores que recebem alunos surdos em inclusão;
- 8) as professoras que recebem alunos surdos não sabem se comunicar com os surdos;
- 9) não existe a estrutura de apoio pedagógico para professores e alunos prevista na legislação;
- 10) as escolas que incluem alunos surdos não possuem em sua grade curricular a língua brasileira de sinais como disciplina. O paradoxo é que os colegas ouvintes não sabem se comunicar com seu companheiro surdo, mas todos (surdos e ouvintes) devem aprender inglês como língua estrangeira. Essas são, possivelmente, algumas das razões que causam as dificuldades de escolarização dos surdos encontradas ainda hoje, não só no Planalto Rio-Grandense, mas em muitas escolas que incluem alunos surdos. (LEBEDEFF, 2010, p. 14-15)

Frente a esse cenário, Lebedeff (2010, p. 17) chega à conclusão de que é perceptível “o importante papel que a escola está se furtando a cumprir, que é o de disponibilizar aos alunos surdos um ambiente modelar de língua e cultura da surdez”.

De posse dessas informações e a partir da leitura de Dufour (2000), questionamo-nos: não será essa a posição (de “ele”) assumida na interlocução pelo aluno surdo, quando o professor não domina a Libras e o aluno surdo não domina a língua do professor, isto é, quando não há uma língua em comum entre ambos, necessitando de um TILS para intermediar a sua comunicação com o professor? Será que o fato de o aluno não estar inserido no sistema da língua assumida pelo professor/TILS/colegas lhe dá condições de se instaurar como sujeito? Sabemos que quando o professor se apropria do sistema da língua e enuncia,

ele se instaura como eu, mas e o aluno surdo consegue enunciar nesse contexto de sala de aula? **Será que o surdo é o “ele”?** São essas indagações que pretendemos responder na análise que será realizada posteriormente. Antes disso, faz-se necessária a explanação da metodologia utilizada nessa pesquisa.

#### 4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o *corpus* da pesquisa, a metodologia utilizada para levantamento de dados e os procedimentos metodológicos escolhidos para contemplar os objetivos propostos e demonstrar as hipóteses estabelecidas.

Assim, esclarecemos que o presente estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva, por meio de levantamento de dados, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “[...] tem como finalidade proporcionar uma aproximação com o problema, com intuito de alcançar hipóteses que possam suprir as dúvidas que existem na pesquisa [...]”. Esses estudos têm como objetivo principal “aprimorar conhecimentos, ideias ou a descoberta de algo que foi pouco explorado”.

Ressaltamos que esta pesquisa focaliza a relação entre o professor de Ensino Médio de LP, de duas escolas, e o aluno surdo, buscando compreender de que modo a interação entre o professor de LP, o TILS e o aluno surdo, nas dinâmicas de uma sala de aula, pode contribuir ou dificultar, no contexto de práticas bilíngues, o processo de instauração da subjetividade do aluno surdo.

Prodanov e Freitas (2009, p. 62-63) ressaltam que:

Quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Desse modo, acredita-se que a pesquisa exploratória e descritiva contribuirá para sustentar ou refutar as hipóteses: a) a relação de intersubjetividade entre o professor e o aluno surdo é atravessada pela presença do TILS e b) a relação de intersubjetividade entre o professor de LP e o aluno surdo é dificultada pelo fato de ambos não compartilharem do mesmo código. Tais hipóteses surgiram a partir das seguintes indagações: Quem é/são o(s) interlocutor(es) do aluno surdo nas aulas de LP? Com quem interage o aluno surdo durante a aula? Qual é o papel do professor de LP na tríade professor x aluno surdo x TILS? Como ocorre a alternância desses papéis? Afinal, o aluno surdo se instaura como sujeito nas aulas de LP?

Pretende-se responder a essas questões através da análise dos instrumentos da pesquisa exploratória e da pesquisa descritiva, ou seja, das respostas de professores de LP de alunos surdos a um questionário escrito e a uma entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar

que, de acordo com Biasoli-Alves (1998), a utilização de entrevistas semiestruturada pressupõe um conjunto de questões flexíveis e abertas, que possibilitam ao entrevistado a exposição do seu ponto de vista sobre o tema abordado.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, uma vez que busca observar e descrever como se dá o processo de comunicação entre aluno surdo e professor de LP por meio dos questionários respondidos pelos professores de LP. Esse procedimento proporciona ao pesquisador uma ligação com um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, neste caso o professor de LP e os alunos surdos.

Sobre o estudo de caso, Prodanov e Freitas (2009, p. 66) afirmam que:

Estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre um determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objetivo o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para a sua realização, entre os quais: severidade, objetivação, originalidade e coerência.

Quanto à forma de abordagem qualitativa do estudo de caso desse estudo, Prodanov e Freitas (2009, p. 81) esclarecem que ela “tem o ambiente como fonte direta de dados” assim, de acordo com esses autores, a partir desse procedimento, é proposta a análise dos dados sem manipulá-los, pois, embora as perguntas que compõem esse questionário tenham sido elaboradas pela pesquisadora, não houve nenhum tipo de interferência direta da entrevistadora, a fim de induzir uma resposta que fosse ao encontro de nossos objetivos.

Assim, o *corpus* se constitui por um conjunto de respostas a dezesseis perguntas abertas elaboradas pela pesquisadora (apêndice A) e das transcrições de uma entrevista semiestruturada. O material coletado traz informações relevantes acerca da rotina da aula, da caracterização da turma, de como ocorre a comunicação do professor com o(s) alunos surdo(s), com o intuito de se descobrir se o professor de LP se constitui, de fato, como interlocutor do aluno não ouvinte, ou seja, se ele reconhece o aluno surdo como seu interlocutor, se ocorre o estabelecimento da condição de personalidade, tal como defende Benveniste. A pesquisa foi realizada com professoras de LP de Ensino Médio, que possuem em suas salas de aula alunos surdos, situação essa que será explicitada com mais detalhes logo adiante. Antes serão explicitadas algumas peculiaridades da análise realizada a partir de Benveniste.

#### 4.1 ANÁLISE DE UM *CORPUS* SOB VIÉS ENUNCIATIVO

Cabe aqui destacar que a análise de dados de uma pesquisa de caráter enunciativo apresenta diferenças em relação às outras abordagens teóricas, segundo Valério (2015, p. 116)

Em enunciação, o corpus é um material que se transforma pelo olhar do analista, que observa como ocorre a transformação do locutor em sujeito, através do ato de apropriação da linguagem. Sob esse olhar, emerge a singularidade de um ato que, por isso mesmo, não admite categorizações prévias.

Assim, cientes de que nos escritos de Benveniste não há registro explicitamente de uma metodologia de análise, buscaremos construir uma metodologia própria, inspiradas na leitura dos textos benvenistianos.

Em *O aparelho formal da enunciação* (1975), lemos que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, ou seja, como “o ato mesmo de produzir um enunciado” (1975, p. 82), o que, segundo Valério (2015, p. 121) “constrói a noção de enunciação como ato que inclui o enunciado, pois ele é promovido à enunciação quando o locutor assume a língua e enuncia”. Logo mais o autor destaca que a enunciação pode ser objeto de estudo sob diferentes aspectos, dentre eles a fala num dado sentido, isto é, “a realização vocal da língua”; a semantização, isto é, “como o 'sentido' se forma em palavras”; e “o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização”.

Deixamos claro que o objeto de nosso estudo se encaixa no terceiro aspecto, pois objetivamos investigar, através dos atos enunciativos, depreendidos dos questionários e entrevista realizados, se e como se dá a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de LP do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP.

Desse modo, aceitamos a língua em uma perspectiva discursiva, a qual leva em consideração como ocorre a formação de sentido no contexto de enunciação, sendo a fala gravada e o discurso produzido através dos questionários analisados em consonância com o papel social dos seus interlocutores.

A partir disso, serão analisados fatos linguísticos depreendidos desses instrumentos que compõem o corpus, pois, de acordo com Flores (2012), em enunciação, o dado não é um “dado”, ele é construído a partir de um ponto de vista análise. Sendo assim, um fenômeno linguístico passa a ter status de fato – ou seja, passa de dado a fato – na medida em que cumpra a função de ilustrar o aspecto que está em relevo na análise.

## 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos o processo que precede o início da pesquisa em si, desde a geração o delineamento do problema, o levantamento das escolas que possuem alunos surdos matriculados e o contato com as participantes do estudo. As respostas captadas no processo por ora descrito serão apresentadas no capítulo dedicado à análise.

### 4.2.1 Etapa Preliminar

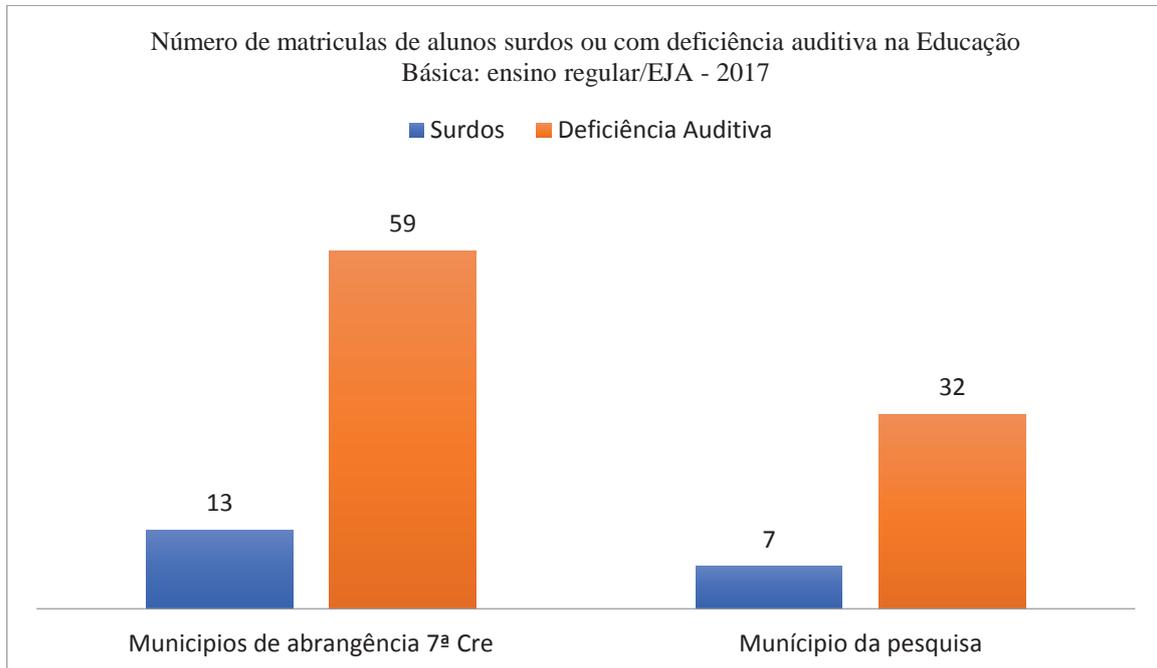
Nessa primeira fase do estudo, realizamos o relato dos procedimentos necessários para o início da pesquisa, de forma a criar condições favoráveis para a compreensão do contexto da pesquisa e para a geração dos dados.

O primeiro passo desse estudo, após a escolha do tema, foi o da definição dos participantes dessa pesquisa, processo esse que teve início através de contato telefônico com o setor de educação especial da 7ª Coordenadoria Regional da Educação, para saber quais escolas dispunham de alunos surdos matriculados no ensino em seu corpo discente. Como a resposta dependia de uma pesquisa por parte de quem nos atendeu, recebemo-la dias depois por *email*, o qual informava que somente quatro escolas de um município da região norte do estado contavam com alunos surdos ou com deficiência auditiva em seu quadro discente, no ano letivo de 2017, sendo que a etapa da educação básica em que estavam matriculados não foi especificada.

De posse dessa informação, entramos em contato com a coordenação pedagógica das quatro escolas, quando descobrimos que em apenas três delas havia alunos surdos matriculados. Além disso, em uma dessas escolas o aluno surdo cursa o ensino fundamental II e utiliza aparelho auditivo, não sendo necessária a presença do TILS, o que acabou restringindo o universo da pesquisa a duas escolas de ensino médio.

Cabe aqui ressaltar que, segundo levantamento de dados apresentados pelos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2017, há sete alunos surdos matriculados na educação básica no município onde foi realizada a pesquisa, porém há registro de 32 matrículas de alunos que apresentam alguma deficiência auditiva. Analisando os mesmos dados em todos os municípios (32) que abrangem a 7ª Cre, percebe-se que a cidade escolhida para o desenvolvimento deste estudo é a que detém maior número de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos surdos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2017)

Infelizmente, o INEP não explicita qual a etapa da educação básica em que os alunos estão matriculados, tampouco informa quais deles precisam de TILS em sala de aula. Porém, através de contato telefônico com as escolas indicadas pela 7ª Cre, constatou-se que, na cidade alvo da pesquisa, há duas alunas surdas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola a qual denominaremos ao longo da pesquisa de escola 1, e quatro alunos matriculados no ensino médio – sendo dois em cada turma - na escola doravante denominada escola 2, sendo que ambos dispõem de TILS em sala de aula.

Desse modo, definiu-se que seria analisada a relação de intersubjetividade entre o professor de LP e o aluno surdo, matriculado no Ensino Médio, justamente por esse ser o momento final da etapa da educação básica, onde se espera que o aluno surdo já esteja devidamente “incluído” no ambiente escolar.

A partir desse recorte, a proposta deste estudo foi submetida à avaliação junto ao Comitê de ética - o qual recebeu parecer “aprovado”, sob o número do CAAE 75827317.6.0000.5342, com o parecer nº 2.330.903 (vide anexo 1). De posse dessa autorização, buscamos conversar com as duas professoras de LP que atuam em duas escolas públicas estaduais de ensino médio, a fim de planejar como se daria a realização da pesquisa. As escolas envolvidas na pesquisa serão caracterizadas a seguir.

#### *4.2.1.1 Caracterização das escolas*

As instituições públicas de ensino onde atuam as professoras participantes desta pesquisa estão localizadas na região central de um município da região norte do estado do RS e estão entre as cinco escolas mais antigas da cidade.

A escola 1 conta com mais de um século de fundação, possui aproximadamente 100 profissionais atuando - entre professores e funcionários - e possui mais de 1.100 estudantes. Funciona nos três turnos. Pela manhã, frequentam os alunos da classe especial e as turmas regulares da 7ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. À tarde, a escola recebe os alunos do 1º ano à 6ª série do ensino fundamental. À noite, funciona a Educação de Jovens e Adultos de ensino médio.

A escola 2 completou, em 2018, noventa anos de existência, sendo considerada como centro de referência - ou, como define Quadros, escola polo<sup>16</sup> - no ensino de Libras na região, por ofertar turmas para alfabetização dos surdos, assim como atendimento especializado para esse público. O quadro discente é composto por aproximadamente 1.300 alunos, que estão distribuídos em quatro modalidades de estudos: classe especial de surdos, educação básica - ofertando o ensino médio diurno e noturno - e o ensino técnico em contabilidade.

#### *4.2.1.2 Caracterização das participantes da pesquisa*

Em conversa realizada, individualmente com cada professora - uma pessoalmente e a outra via contato telefônico - foi observado que as duas professoras de LP que participariam da pesquisa possuem uma longa trajetória no magistério, estando próximas de aposentar-se da carreira de professora, pois já contam com mais de 20 anos de exercício docente.

Depois dessa conversa inicial, quando foi explicado o objetivo da pesquisa - o qual foi muito elogiado por tratar de um tema que raramente é tocado nas reuniões de formação pedagógica - as participantes da pesquisa concordaram responder ao questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice B).

---

<sup>16</sup>Conforme Quadros (2006), são consideradas escolas polos aquelas que reúnem um número maior de alunos surdos em classes especiais e/ou em situação de inclusão e que tentam atender às especificidades linguísticas e culturais da surdez.

Assim, destaca-se que a professora A<sup>17</sup> atua, na escola 1, em uma classe de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, com dois alunos surdos, é Mestre em Letras - Estudos Linguísticos, e professora no Ensino Médio e Superior, possui 40h semanais divididas em duas escolas. Sua primeira experiência como professora de alunos surdos ocorreu no primeiro semestre de 2017 e não domina a Libras.

A professora B atua na escola 2, no 3º ano do Ensino Médio, é especialista em LP, possui uma carga horária de 40h semanais, leciona para duas turmas que possuem quatro alunos surdos no total, ou seja, dois na turma 302 e dois na turma 303. Ela destacou que já trabalhou com alunos surdos em muitas outras oportunidades, inclusive no ensino fundamental, também relatou que já frequentou um curso intensivo de Libras, promovido pelo governo do estado, porém não foi o suficiente para deixá-la fluente nesta língua. Ambas as professoras dispõem da presença de TILS, regularmente, as quais, atualmente são custeadas pelo estado<sup>18</sup>.

A entrega e aplicação do questionário foi realizada de maneira presencial somente com a professora B, pois a professora A, em virtude da disponibilidade de horários restrita, solicitou que fosse enviado via *email*, cuja resposta nos foi remetida depois de 10 dias. De posse dessa materialidade, constatou-se, a fim de ampliarmos nosso escopo para pesquisa, seria necessário que fosse realizada uma entrevista oral, pois notamos que algumas respostas não pareciam espontâneas, sendo curtas e com pouco desenvolvimento.

Novamente foram necessárias inúmeras tentativas para marcar o encontro presencial, o qual não ocorreu devido ao período de recuperação de greve e posterior período de férias. Assim, foi realizada entrevista via telefone, a qual será analisada também no próximo capítulo.

Realizada a descrição do *corpus* constituinte desse estudo, passamos, no capítulo seguinte, para a análise das respostas coletadas.

---

<sup>17</sup> A fim de preservar a identidade dos envolvidos nessa pesquisa, em conformidade com o TCLE, as duas participantes serão denominadas a partir de agora como professora A e professora B.

<sup>18</sup> Faz-se relevante essa informação por se tratar de um avanço no processo educacional dos surdos, pois, conforme uma das professoras relatou, até bem pouco tempo atrás quem cedia esse profissional para atuação nas escolas públicas estaduais da cidade era a Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS).

## 5 A RELAÇÃO DE INTERSUBJETIVIDADE NA TRÍADE: ALUNO SURDO – TILS - PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ancorados nos estudos enunciativos benvenistianos e na abertura que o autor sírio propõe em relação à metodologia de análise dos fatos enunciativos, justificamos o modo elaborado para registrar a entrevista realizada, assim como para a transcrição das respostas do questionário aplicado às participantes da pesquisa.

Na próxima seção, apresentaremos o *corpora* e a análise realizada, de acordo com os objetivos inicialmente propostos para este estudo, os quais visam, de uma maneira mais ampla, investigar a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de LP do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP. Além disso, pretendemos identificar se o aluno surdo se instaura ou não como sujeito da enunciação nas aulas de LP e verificar quem é o interlocutor do aluno surdo nas aulas de LP.

Consideramos necessário explicitar que temos consciência de que há outros caminhos possíveis para buscar o objetivo traçado para esta investigação<sup>19</sup>. Certamente um *corpus* que reunisse os testemunhos da pesquisadora das possíveis interações entre as professoras de LP, o(s) TILSs(s) e os alunos surdos traria maiores subsídios para esta pesquisa.

Entretanto, acreditamos que o olhar da linguística, mesmo que através da análise do testemunho das professoras, possa, de alguma maneira, indicar caminhos sobre o que a linguística, em especial a teoria da enunciação, tem a contribuir para os estudos acerca da inclusão dos sujeitos surdos, e, quem sabe, possa justificar a necessidade de ampliar os estudos a respeito dessa temática.

### 5.1 DESDOBRAMENTOS DA ANÁLISE

A fim de alcançar os objetivos propostos inicialmente para este estudo, foi aplicado um questionário com 16 perguntas abertas a duas professoras de LP do Ensino Médio, que possuem alunos surdos nas turmas em que lecionam. Tais perguntas - que deveriam ser respondidas por escrito, sem a presença da pesquisadora - foram formuladas a fim de confirmar ou refutar as seguintes hipóteses: a) a relação de intersubjetividade entre o

---

<sup>19</sup> Tomamos consciência dessa necessidade em um tempo-espço que não nos permitiria concluir a pesquisa no tempo exigido para um curso desta natureza. Além disso, falta-nos o domínio da Libras, o que, ao nosso ver, comprometeria a compreensão e a transcrição das interações que envolvem os alunos surdos.

professor e o aluno surdo é atravessada pela presença do TILS e b) a relação de intersubjetividade entre o professor de LP e o aluno surdo é dificultada pelo fato de ambos não compartilharem do mesmo código.

Cabe destacar que as respostas obtidas por meio deste questionário eram curtas (algumas se restringiam a “sim”, “não” ou a “idem questão 10”) e não nos permitiram aprofundar a compreensão do que seria a participação dos alunos surdos nas aulas de LP.

Frente a essa realidade, e diante de nossa frustração, um novo contato com as professoras foi efetuado, desta vez por meio de entrevista semiestruturada, na tentativa de buscar mais elementos que permitissem a busca de compreensão para o fenômeno da instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de LP do Ensino Médio, bem como para a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP. As entrevistas se deram por telefone<sup>20</sup> e foram gravadas pela pesquisadora. O material obtido a partir desse segundo momento pareceu um pouco mais espontâneo e a partir da leitura desse novo instrumento foi possível observar algumas contradições em relação às respostas escritas das professoras. Infere-se que a resistência em responder as perguntas acerca do cotidiano da sala de aula que tem um aluno surdo incluído, talvez decorra do fato de que seja constrangedor falar sobre o tema, pois as professoras podem se sentir responsabilizadas, de alguma forma, pelas dificuldades dos alunos surdos.

Além disso, vale destacar que os professores, de um modo geral, – ao menos nesse momento histórico – estão sendo duramente atacados pela mídia e por projetos que visam ao cerceamento da liberdade, e por isso, talvez, tenham o receio de que a academia, ao pesquisar o universo da sala de aula, possa emitir juízos de valor sobre o processo de inclusão dos alunos surdos e co-responsabilizar os professores, apesar de ter sido reafirmada diversas vezes, por parte da pesquisadora, a garantia da preservação da identidade de ambas participantes da pesquisa, assim como prevê o TCLE<sup>21</sup>.

Salienta-se que a análise realizada será descritiva, visando responder às seguintes questões da pesquisa: 1) Com quem interage o aluno surdo durante a aula? Quem é/são o(s) interlocutor(es) do aluno surdo nas aulas de LP? 2) Qual é o papel do professor de LP na tríade professor x aluno surdo x TILS? 3) Qual é o papel do TILS na tríade professor x aluno surdo x TILS? 4) Quem assume o lugar de “eu” e instaura um “tu” nas aulas de LP? 5) Há alternância nos papéis de “eu” e “tu”?

---

<sup>20</sup> Depois de inúmeras tentativas –sem sucesso – realizadas para marcar o encontro presencial, devido a falta de tempo das entrevistadas, justificadas pelo período de recuperação de greve e posteriormente pelo período de férias, a pesquisadora optou por realizar as entrevistas via telefone, as quais foram gravadas.

<sup>21</sup> Apêndice B

A fim de realizar a análise propriamente, categorias foram criadas a partir das perguntas elencadas anteriormente e do olhar para o corpus. Desse modo, as respostas obtidas através do questionário escrito e também pela entrevista<sup>22</sup> serão analisadas visando responder as questões da pesquisa, conforme organizadas na tabela abaixo:

Tabela 1: Categorias de análise

Categorias	Questões utilizadas na análise
Categoria 1: O papel do aluno surdo nas aulas de LP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno surdo é usuário de Libras?</li> <li>• O aluno surdo interage em suas aulas? Com quem e de que modo?</li> <li>• Em que lugar da sala o aluno surdo costuma se sentar (à frente, no fundo da sala, no meio da sala ou outra posição)?</li> <li>• Na sua visão o aluno é incluído na sala de aula?</li> <li>• Você acredita que ao final do ano você alcançou os seus objetivos com os alunos surdos assim como com os ouvintes?</li> </ul>
Categoria 2: O papel do professor de LP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você sabe sobre Libras?</li> <li>• Você utiliza a Libras em alguma situação na sala de aula ou fora dela?</li> <li>• Você considera diferente o modo como você se relaciona com o aluno ouvinte e com o aluno surdo? Por quê?</li> <li>• Você se comunica com o aluno surdo com ou sem a ajuda do TILS?</li> <li>• Explique qual é a metodologia que você utiliza para integrar os alunos surdos em sua aula.</li> <li>• Como você se sente como professor do aluno surdo?</li> <li>• Quais são maiores dificuldades que você percebe na interação com os surdos?</li> <li>• Você já teve algum curso de formação para dar aulas para aos surdos? Se sim, há quanto tempo?</li> <li>• Você acha que a forma como você se comunica com o aluno surdo é a ideal?</li> </ul>
Categoria 3: O papel do TILS nas aulas de LP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quanto o TILS participa da sua aula?</li> <li>• Qual é o papel do TILS na sua aula? O que ele faz? Com quem interage?</li> <li>• Há algum aluno ouvinte que seja fluente em Libras na sala de aula frequentada pelo aluno surdo?</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora mediante questionário e entrevista realizada com as participantes da pesquisa

As respostas obtidas das professoras A e B através do questionário escrito e da entrevista serão apresentadas em um quadro único, a fim de explicitar a análise, que tem como subsídio teórico os conceitos advindos de Quadros (2004) e Quadros & Karnopp (2004), bem como da teoria da enunciação, de Benveniste (1976; 2006). Na legenda de cada quadro informamos se a resposta foi obtida a partir do questionário escrito ou da entrevista. Cabe

<sup>22</sup> As respostas por escrito foram transcritas na sua integralidade, tal como as professoras responderam.

destacar que algumas respostas servem como auxílio na construção da reflexão em mais de uma categoria, sendo essas retomadas através de recortes, os quais são apresentados no corpo do texto.

### 5.1.1 Categoria 1: O papel do aluno surdo nas aulas de Língua Portuguesa

Para definir o papel do aluno surdo no contexto já descrito anteriormente – aulas de LP – e com o intuito de responder às indagações apresentadas no início deste estudo, a saber: Com quem interage o aluno surdo durante a aula? Quem é/são o(s) interlocutor(es) do aluno surdo nas aulas de LP? Formulamos cinco questões já apresentadas anteriormente, as quais serão novamente explicitadas, no decorrer dessa sessão, porém neste momento estarão acompanhadas das respostas elaboradas pelas professoras A e B e das respectivas análises.

A fim de investigar se a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, é de fato colocada em prática no contexto em que os alunos surdos vivem e se os alunos surdos de fato tiveram o direito de serem alfabetizados em Libras, conforme assegura a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, perguntamos às professoras se os seus alunos surdos eram usuários de Libras, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 1: Proficiência em Libras

<p>O aluno surdo é usuário de Libras?</p> <p>PROFESSORA A: <i>Sim</i></p> <p>PROFESSORA A: <i>Sim</i></p>
---

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Com as respostas obtidas por meio dessa questão, podemos afirmar que tanto os alunos surdos da professora A como da professora B são usuários da Libras, porém cabe destacar que esse fato parece não garantir aos estudantes<sup>23</sup> a interação com todos os colegas e inclusive com as professoras, conforme sugerem as respostas do quadro abaixo.

Quadro 2: Interação dos alunos surdos

<p>Os alunos surdos interagem em suas aulas? Com quem e de que modo?</p> <p>PROFESSORA A: <i>A interação diz respeito aos conteúdos e as ações/procedimentos que se desenvolvem durante as aulas. Por exemplo, a leitura, análise e debate de textos. As alunas são, igualmente, desafiadas a</i></p>
---

<sup>23</sup> Torna-se pertinente lembrar que, de acordo com o que disseram as professoras, há duas alunas surdas nas aulas da professora A e quatro alunos surdos na aula da professora B (dois meninos em uma turma e uma menina e um menino em outra turma).

*emitir opiniões, comentários, escrever. Eu e as Alunas; retomando algum conceito, questionando-as sobre o entendimento das explicações, desafiando-as a exemplificar, etc.*

*PROFESSORA B: Faço na sala de aula diariamente trabalhos em grupos, ao contrário do que ocorre no ensino fundamental, a interação acontece, porém com muito custo, pois são alunos extremamente acomodados.*

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

As respostas de ambas as professoras sobre a interação são curiosas. A professora A parece não ter compreendido o significado da palavra “interação”, tanto que se preocupa em definir o que entende pelo significado da palavra, inclusive, exemplificando. Do modo como a resposta foi redigida, não se sabe se a professora não compreendeu a pergunta ou se não quis responder objetivamente. Outrossim, nos parece que a interação professor/aluno ocorre muito mais por iniciativa da professora, do que por iniciativa das alunas. Por conta disso, arriscamos a inferir que as alunas surdas da professora A não costumam assumir a posição de locutoras nas aulas de LP, e sendo essa a categoria de pessoa a responsável pela constituição do indivíduo em sujeito na linguagem, no momento da enunciação, supomos que elas não estão assumindo o lugar do “eu” perante a professora. Sobre isso, Benveniste afirma que “é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como sujeito” (1976, p. 280-281). Esse fato, embora em razão do aspecto linguístico, tem um forte impacto em como essas alunas surdas participam da sociedade, uma vez que, segundo Benveniste “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante” (2006, p. 101).

Já a professora B, diferentemente da professora A, parece ter compreendido a pergunta (ou decidido responder): “a interação acontece, porém com muito custo, pois são alunos extremamente acomodados”. A resposta da professora revela dificuldades na interação entre os alunos, porém essa dificuldade é atribuída à acomodação dos alunos surdos, o que parece revelar, no mínimo, um desconhecimento da professora sobre o processo de comunicação do aluno surdo com o não surdo. Como vimos no primeiro capítulo, Santana e Bergamo (2005) lembram que, historicamente, os surdos, por não terem desenvolvido a linguagem oral, eram considerados seres cognitivamente inferiores, de menor valor social. Importante lembrar que o reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão só se deu em 2002, ou seja, há menos de duas décadas, o que significa que temos muito trabalho ainda pela frente em relação à inclusão.

A falta da interação dos alunos surdos é atribuída pela professora B ao fato de eles serem muito acomodados. Entretanto, o real motivo de o aluno surdo não querer participar

ativamente das aulas de LP poderia ser o fato de ele não compartilhar de uma língua em comum com os seus pares, o que pode até mesmo ter consequência no rendimento dos alunos nesse componente escolar. Importante lembrar o status da língua em qualquer sociedade; de acordo com Benveniste (2006, p. 101), a língua “fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa em qual sociedade ou época”. A hipótese de que o rendimento dos alunos é aquém do esperado, encontra-se na resposta dada pelas professoras, quando perguntadas se ao final do ano os objetivos propostos para o referido componente curricular tinham sido alcançados pelos alunos surdos, assim como pelos ouvintes, elas afirmaram que:

Quadro 3: Desempenho dos alunos surdos

<p>Você acredita que ao final do ano você alcançou os seus objetivos com os alunos surdos assim como os ouvintes?</p> <p>PROFESSORA A: <i>Em relação ao nível de aprendizagem da aluna surda<sup>24</sup>, em relação aos demais, a frequência dela era melhor que a dos colegas, e ela tem a monitora que se comunica com ela, eu não sei essa linguagem dela, eu não consigo me comunicar com ela, essa intermediação ocorre por meio da monitora.</i></p> <p>PROFESSORA B: <i>Acredito que não, porque o aluno surdo não é alfabetizado de forma correta, assim é muito difícil fazer um trabalho que nos deixe realizada.</i></p>
---

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

Diante da resposta da professora A, talvez mais espontânea por não ser escrita, nota-se que há um equívoco no termo utilizado para nomear a TILS – a professora utiliza o termo “monitora”. Talvez essa troca possa ter acontecido pelo método pelo qual foi registrada a resposta, através da entrevista oral, o que pode revelar uma fala mais espontânea; entretanto, o emprego desse termo no lugar da referência esperada – TILS - poderia também ser um indício de como essa professora de LP enxerga o aluno surdo como alguém que precisa de ajuda (monitoria) em suas aulas, não somente no que diz respeito à língua, mas sim às demais atividades.

Outro aspecto relevante e que nos chama atenção é o fato de a professora A mensurar o nível de aprendizagem da aluna surda a partir de o fato que “a frequência dela era melhor que a dos colegas” o que nos remete à concepção de inclusão, na visão do governo, apontada por Quadros (2006, p. 142-143) “as políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares

<sup>24</sup> Nota-se aqui que a professora A faz menção a apenas uma aluna surda, sendo que nas respostas obtidas no questionário escrito, alguns meses antes, ela havia confirmado a existência de duas alunas surdas em sala de aula.

de ensino”. Contudo, essa garantia de acesso e permanência nem sempre significa a construção de conhecimentos, fato esse que é denunciado pela professora B, a qual diz que o aluno surdo não teve uma alfabetização correta, gerando como consequência um desempenho inferior aos demais, apesar de a escola adotar os preceitos do Bilinguismo, no que tange à alfabetização dos surdos. Conforme elucida Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 345) “[...] Isto significa que a criança é exposta à Língua de Sinais através de interlocutores surdos ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais”.

Outro fato que pode contribuir para a participação (ou não) do aluno surdo nas aulas de LP - considerando que “as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 35), ou seja, são línguas que se estruturam por meio dos sinais e das relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos - é a posição em que os alunos costumam ocupar na sala de aula. Indagadas sobre isso as professoras responderam que:

Quadro 4: Disposição dos alunos surdos nas aulas de LP

<p>Em que lugar da sala o aluno surdo costuma se sentar (à frente, no fundo da sala, no meio da sala ou <i>em</i> outra posição)?</p> <p>PROFESSORA A: <i>As alunas sentam-se à frente, centro.</i></p> <p>PROFESSORA B: <i>Na frente, geralmente no lado da janela, ou na frente na porta.</i></p>
---

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

Ambas as respostas informam que o lugar ocupado pelo aluno surdo na sala de aula é à frente. Conforme vimos no primeiro capítulo teórico, esta posição não é a mais indicada para o aluno surdo sentar-se. A fim de explicar por que essa posição pode dificultar a interação dos demais colegas, relembremos a definição de língua de sinais, proposta por Quadros & Karnopp (2004, p. 35) “as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial”, ou seja, é uma língua que se estrutura por meio dos sinais e das relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos. Destarte, essa posição, conforme Quadros (1997), não colabora para a interação do aluno surdos com os ouvintes, pois tanto nas respostas da professora A como da professora B identificamos que o aluno surdo ocupa um lugar que não favorece a interação com os colegas, pois conforme Quadros (1997) a língua de sinais utiliza-se principalmente do espaço para a sinalização, do campo de visão, configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações e movimentos do corpo, se o aluno surdo fica sentado mais à frente como vai se comunicar com os demais colegas?

Diante disso, pode-se inferir que para um melhor aprendizado, bem como para uma melhor interação com os colegas, que os alunos surdos deveriam ocupar um lugar onde o seu campo de visão fosse amplo, incluindo, além do TILS, o professor, o quadro e os colegas, evitando-se, assim, o local perto da porta ou janelas, pois o ambiente externo pode distrair o educando surdo.

Desse modo, sem pretensão de apresentar uma normativa para o lugar a ser ocupado pelo aluno surdo dentro da sala de aula, mas com a intenção, primordial, de contribuir para a alternância das posições de “eu” do aluno surdo e sua instauração como sujeito da enunciação, de acordo com o que foi estudado, arriscamos a sugerir que a melhor disposição das carteiras de uma sala de aula inclusiva seria em formato de semicírculo, onde o aluno surdo ocupasse o lugar mais central, com o seu TILS logo a sua frente. Acredita-se que essa organização poderia auxiliar no processo de inclusão e contribuiria para mudar a realidade exposta a seguir:

Quadro 5: Inclusão do aluno surdo

Na tua visão, o aluno surdo é incluído na sala de aula?

PROFESSORA A: *A monitora da aluna que eu mencionei avaliou que a aluna nesse semestre se mostrou mais interessada e fez as coisas com mais dedicação, enfim, essa foi a avaliação da monitora.*

PROFESSORA B: *Penso que não, é apenas uma forma de o governo colocá-lo em sala de aula, simplesmente jogado lá, sem nenhuma didática para fazer com que eles evoluam na construção do conhecimento, principalmente em Língua Portuguesa.*

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

A professora A se exime de opinar, ao responder que “a monitora [...] avaliou que a aluna...”, uma vez que a pergunta não foi feita à interprete, mas sim à professora. A professora B não se sente responsável pela inclusão, pois diz: “é uma forma do governo colocá-lo em sala de aula, jogado lá”. Por mais que saibamos que, de fato, não basta: criar leis de inclusão para garantir que ela ocorra; que seja necessário capacitar professores e gestores; remunerar adequadamente; equipar as escolas; há necessidade também de um movimento do professor, do sujeito. Quiçá esse movimento fosse o de buscar aprender a Libras, pois se houvesse uma língua compartilhada entre professor e aluno, talvez a relação intersubjetiva entre ambos fosse facilitada. Conforme Benveniste (1976, p. 286), “é ‘ego’ que diz *ego*”, ou seja, o locutor só se constitui em sujeito enunciando “eu”; instaurando simultaneamente um “tu”, que lhe é não só complementar como reversível, para o qual falará sobre um “ele”, porém isso só é possível quando “eu” e “tu” compartilham do mesmo código.

Infelizmente, percebe-se - pela resposta da professora B - que o aluno surdo parece alguém que não tem escolha sobre a sua educação, pois quem escolhe como ela vai ocorrer é o governo, o qual, nas palavras da professora, parece não demonstrar preocupação quanto ao sucesso dessa prática.

Após essa breve descrição da visão das professoras de LP dos alunos surdos nos contextos escolares escolhidos para essa pesquisa, observa-se que o aluno surdo provavelmente só consegue assumir sua posição de sujeito e estabelecer um tu a partir da presença do TILS, pois, apesar de ser usuário da Libras, não consegue estabelecer uma troca de papéis com os colegas e professores. Sendo assim, a presença do TILS é extremamente necessária no contexto que vivenciamos nas aulas de LP; o porquê dessa afirmação será elucidado nas seções a seguir.

### 5.1.2 Categoria 2: O papel do professor nas aulas de Língua Portuguesa

Ao pensarmos no papel do professor de LP quando está em jogo a comunicação, a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, convém resgatar aqui que o método de ensino ideal para o público em questão é o bilinguismo, conforme preconizado por diversos estudiosos já citados anteriormente e também com o aval da FENEIS. Ainda, vale lembrar que nas instituições de ensino bilíngue a LP é ensinada como segunda língua, após a aquisição da língua de sinais. Essas instituições contam com espaços arquitetônicos próprios, que considerem o aspecto visuoespacial da Língua dos surdos, assim como o corpo docente deve ser constituído de professores bilíngues.

Através da caracterização das escolas de ensino médio, contexto dessa pesquisa, percebeu-se que o ideal não é colocado em prática, pois quando indagadas a respeito do uso da Libras na sala de aula ou fora dela as professoras responderam que:

Quadro 6: Utilização da Libras pelas professoras

<p>Você utiliza a Libras em alguma situação na sala de aula ou fora dela?          PROFESSORA A: <i>Não.</i>          PROFESSORA B: <i>Não.</i></p>
---

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Essa negativa no uso da Libras por parte das professoras confirma a denúncia feita por Quadros (2006), a qual afirma que a disponibilização do TILS se trata de uma estratégia do governo em diminuir custos, ao invés de incentivar e implementar uma escola que de fato

garanta o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais, ou seja, através do método proposto pelo Bilinguismo. Supõem-se, diante disso, que a comunicação entre professores e alunos surdos se dê através dos TILSs que acompanham as aulas de LP. Perguntamos, também, às professoras o que elas sabiam sobre a Libras e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 7: Definição de Libras pelas professoras

<p>O que você sabe sobre Libras?</p> <p>PROFESSORA A: <i>A Língua Brasileira de Sinais é oficialmente reconhecida e aceita como segunda língua oficial brasileira em 2002. Posteriormente, em 2005 é regulamentada como disciplina curricular, sendo considerada como um meio de comunicação e expressão e não interpretada apenas por gestos ou mímicas. Mesmo com o passar dos anos a Libras (Língua Brasileira de Sinais) continua fazendo parte de uma minoria linguística na qual é constituída por surdos e o meio social em que ele vive. A exigência da Lei em fornecer atendimento educacional especializado para crianças com deficiências, ainda, há vários aspectos a serem considerados e melhorados.</i></p> <p>PROFESSORA B: <i>É a língua dos surdos.</i></p>
---

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Pela resposta da professora A, percebe-se uma preocupação em responder da maneira mais técnica possível, ou seja, de acordo com a legislação, pois a resposta dada está em consonância com a definição do que é encontrado em *sites* que tratam sobre o assunto<sup>25</sup>.

Observamos pela resposta da professora B, um certo distanciamento a respeito da língua, pois ao dizer que é a língua dos surdos podemos entender que ela restringe a Libras a um grupo de pessoas, os surdos, porém cabe lembrar que a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Também é possível afirmar que a professora A não domina essa língua, confirmação essa que foi obtida através da negativa à indagação ao uso da Libras pelas professoras dentro ou fora da sala de aula.

Esse cuidado da professora A e também as respostas curtas da professora B nos fazem levantar a hipótese de que esse tema é bastante difícil para elas, algo que talvez seja melhor não falar, por medo de julgamentos ou, ainda, por medo de alguma retaliação por parte da comunidade escolar, afinal os pais, a comunidade escolar e mesmo a sociedade de um modo geral, espera que um professor que tenha aluno surdo em sala de aula tenha conhecimento, mesmo que mínimo, sobre a língua do surdo. Cabe lembrar, mais uma vez, que não estamos

<sup>25</sup> A exemplo: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2017/04/dia-nacional-de-libras-e-celebrado-nesta-segunda-24>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

julgando os professores. Reconhecemos as dificuldades que o cenário educacional brasileiro vive, com frequentes reduções de investimentos, desvalorização da profissão docente, ausência de políticas públicas de inclusão e até atraso no pagamento de salários, no caso do RS nos últimos anos.

Ainda no questionário escrito, perguntamos como ocorre a comunicação entre a professora e o aluno surdo:

Quadro 8: Comunicação com o aluno surdo

<p>Você se comunica com seu aluno surdo com ou sem a ajuda do TILS? Com que frequência?</p> <p>PROFESSORA A: <i>Com ajuda da Intérprete. Praticamente, em todas as aulas, há momentos que me dirijo à intérprete para auxiliar a nossa comunicação de maneira mais efetiva.</i></p> <p>PROFESSORA B: <i>Quando a intérprete não se encontra a nossa comunicação se estabelece por meio de gestos e pelo texto escrito, porém essa situação é bem difícil, a comunicação se efetiva mesmo com a presença da intérprete, para explicar algum conteúdo.</i></p>
--

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

A professora A não hesita em responder que a comunicação ocorre “com ajuda da intérprete”. E a professora B, apesar de também contar com a ajuda da TILS “para explicar algum conteúdo” admite tentar se comunicar com os alunos através de “gesto e texto escrito”. Pode parecer pouco, mas é melhor do que não tentar nenhuma comunicação. Ficamos pensando na posição do aluno da professora A, em situações em que a TILS possa estar ausente. Será que ela age como se a aluna surda não existisse?

Benveniste, em *A Natureza dos Pronomes* (1976), explica que cada instância define em seu interior a “realidade de discurso”, ou seja, a referência. De modo que os signos “eu” e “tu” se configuram como “signos vazios” (Benveniste, 1976, p. 280), os quais se plenificam apenas quando usados por um locutor, na medida em que este os assume ao enunciar. Assim, a noção de personalidade se faz presente apenas em “eu” e “tu”, ficando ausente em “ele”, portanto, a “terceira pessoa” representa de fato o membro não-marcado da correlação de pessoa. Pelas respostas das professoras A e B percebemos que o “tu” a quem elas se dirigem é a TILS. O aluno surdo, nesse contexto, parece ocupar o lugar do ele, quando a professora enuncia.

Todavia, conforme a resposta da professora B, a instauração de uma relação intersubjetiva entre “eu” professora de LP e “tu” aluno surdo, é possível que aconteça somente quando a TILS não está presente, ainda que através de gestos ou por escrito.

Outro fato que nos chama a atenção, quando a professora B finaliza a sua resposta salientando que a comunicação com o aluno surdo ocorre para “*explicar algum conteúdo*” percebe-se o uso da linguagem apenas como um mero instrumento de comunicação, excluindo o lado social, a troca de ideias, a construção mútua de conhecimentos, como se a relação professor/aluno só se desse para tratar de assuntos restrito aos conteúdos, fato esse que não está de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual pretende garantir ao surdo “o uso da sua língua como atividade social, e não somente como meio utilizado para a aprendizagem”. Cabe aqui retomar que Benveniste (1976) alerta que a linguagem não é um mero instrumento de comunicação, pois ela é social e faz parte da natureza do ser humano a necessidade de interagir e comunicar-se com o outro.

Com o intuito de conhecer mais ao fundo a relação professor de LP, aluno surdo e TILS, perguntamos às professoras, via entrevista oral, quais seriam as maiores dificuldades percebidas na interação com os surdos. As professoras salientaram que:

Quadro 9: Dificuldade de interação com o aluno surdo

Quais são as maiores dificuldades que você percebe na interação com os surdos?

PROFESSORA A: *A dificuldade da comunicação é não saber a linguagem dos surdos, eu não conheço essa linguagem, isso é a dificuldade da comunicação. Eu estaria um pouco em defasagem em relação a ela, no sentido de não ter essa outra língua, né? Podemos dizer que “seria uma outra língua”, né? Mas no caso, fica mais com a monitora, ela, praticamente, fica com essa dependência, no entanto, há uma colega dela que entende um pouco essa língua, os sinais... Né? Porque ela é casada com um surdo, então ela ajudava e auxiliava em alguns momentos em que a monitora não estava em aula. Então isso foi um diferencial, às vezes, né?*

PROFESSORA B: *Entendê-los, pois nós não dominamos os sinais e dependemos única e exclusivamente de intérprete. Já fiz o curso (de Libras) completo e mesmo assim não consigo lembrar nada, porque a gente não pratica.*

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

Nesse excerto da entrevista, que se trata de uma resposta espontânea, é possível a afirmar que a professora A ainda não tem certeza do status da Libras como língua oficial, gerando uma contradição em relação à definição dada à Língua de Sinais Brasileira, quando respondeu o questionário escrito. Além disso, a professora A trata aqui a TILS como “monitora”, outra vez, e deixa claro que a interação com aluno surdo se restringe à TILS e à colega que “é casada com o aluno surdo<sup>26</sup>”.

<sup>26</sup> É necessário lembrar que se trata de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, onde é comum encontrar alunos casados.

A professora B responde essa pergunta em relação à dificuldade de interação com os surdos dizendo que ela consiste no fato de não entendê-los. As respostas das professoras, infelizmente, não mostram um cenário diferente do que foi apontado por Lebedeff em 2010, quando ela afirmou - após pesquisa sobre a realidade da educação dos surdos no planalto médio rio-grandense – que “as professoras que recebem alunos surdos não sabem se comunicar com os surdos” (2010, p. 15). Sobre o relacionamento professor-aluno surdo foi pontuado que:

Quadro 10: Relacionamento professor-aluno surdo

<p>Você considera diferente o modo como você se relaciona com o aluno ouvinte e com o aluno surdo? Por quê?</p> <p>PROFESSORA A: <i>A diferença tem relação com o meu desconhecimento de LIBRAS, no caso cognitivo. Em relação aos aspectos atitudinais e comportamentais não há distinção.</i></p> <p>PROFESSORA B: <i>Não, de maneira nenhuma, gostaria de fazer mais. Acredito que somente haverá inclusão quando eles conseguirem ler português e codificar, entender o que leram, sem as intérpretes para ler por eles e sim para auxiliá-los na relação professor-aluno.</i></p>
--

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Apesar das professoras admitirem o quanto faz falta compartilhar a mesma língua, quando indagadas sobre a relação que elas desenvolvem em sala de aula, ambas negaram que haja qualquer distinção, comparando com a relação com o aluno ouvinte. A professora A, no entanto, lembra o seu desconhecimento da Libras, se colocando aqui como alguém que deveria saber essa língua e não culpando o aluno por não saber a LP. Observamos, mais uma vez, na resposta da professora A que ela responde a indagação utilizando termos que aparecem no texto da Lei de Inclusão, que prevê em seu artigo 14 que o processo de habilitação e reabilitação tenha por objetivo o desenvolvimento de “potencialidades, [...] aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, [...] que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência” (LEI nº 13.146, de 6 de Julho de 2015).

Já na resposta da professora B há um pressuposto de que a presença da TILS não garante a inclusão e também pode-se compreender que há uma dependência grande dessa profissional, por parte do aluno, assim como, essa resposta contém uma queixa de que os alunos surdos ainda não conseguem ler e interpretar a LP.

Podemos aqui retomar as respostas à pergunta exposta no quadro 3, agora com um enfoque no papel do professor: *Você acredita que ao final do ano você alcançou os seus objetivos com os alunos surdos assim como os ouvintes?*, quando a professora A diz que “em relação ao nível de aprendizagem da aluna surda, em relação aos demais, a frequência dela era

melhor que a dos colegas, e ela tem a monitora que se comunica com ela, eu não sei essa linguagem dela, eu não consigo me comunicar com ela, essa intermediação ocorre por meio da monitora”. Pela resposta da professora A, além da percepção de que o nível de aprendizagem da aluna era medido pela frequência, também se reforça aí que, na visão da professora A, o “tu” da aluna surda se restringe à TILS.

Para melhor compreensão dessa afirmação, faz-se necessário evocar Benveniste que pontua que “a linguagem só é possível por que cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a si mesmo como um *eu* no discurso” (1976, p. 286), de modo que o locutor em exercício no discurso se apropria e define a si mesmo como “*eu* e a um parceiro como *tu*” (1976, p. 289). Assim a fala da professora A “ela tem a monitora que se comunica com ela” exclui da comunicação os demais participantes da aula, pois eles não são fluentes na língua de sinais e pelo que se percebe a única ponte entre eles é a TILS.

Já a fala da professora B revela que a professora não atinge os objetivos propostos com os alunos surdos e faz um desabafo “*assim é muito difícil fazer um trabalho que nos deixe realizada*”. Essa frustração pode estar relacionada intimamente a falta de compreensão da língua do aluno surdo, pois de acordo com Benveniste (2006, p. 93) “A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”.

Na tentativa de compreender o porquê das professoras não conhecerem a linguagem dos surdos perguntamos:

Quadro 11: Formação para os professores

<p>Você já teve algum curso de formação para dar aulas aos surdos? Faz tempo?          PROFESSORA A: Não respondeu          PROFESSORA B B: <i>Sim, já tive inclusive todo pago pelo governo. Faz uns 6 anos, acho eu.</i></p>
--

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

O motivo de a professora A desconhecer a Libras não foi elucidado, pois quando indagada se já havia feito algum curso de formação para dar aulas aos surdos, ela mudou de assunto e não respondeu. Essa atitude parece confirmar certa dificuldade dos professores em tratar com mais profundidade do tema da inclusão, o que mostra a necessidade de se produzir mais conhecimento sobre o tema. Com isso, fica evidente o quanto é necessária a presença do TILS para que a comunicação entre professor aluno exista, pois, apesar de a professora B já ter feito o curso de Libras - oferecido pelo governo do estado há aproximadamente seis anos - pelo fato de a professora não ter colocado em prática acabou esquecendo. Diante disso, torna-

se pertinente trazer aqui a pergunta realizada a cerca da metodologia utilizada na sala de aula pelas professoras entrevistadas.

Quadro 12: Metodologia das aulas

Explique qual é a metodologia que você usa para integrar os alunos surdos em sala sua aula.

PROFESSORA A: *Idem questão 10.*

PROFESSORA B: *Fazer grupo com ouvintes, procurar sanar dificuldades, quando eles precisam. Procuo tratá-los como os ouvintes, cobro da mesma maneira, porém com restrições, sei que não leem e muito menos entendem bem o português, mas quero que produzam, mesmo que seja da maneira deles.*

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

A professora A não quis detalhar o cotidiano das aulas, e relacionou essa resposta à pergunta 10 do questionário, que indagava “*O aluno surdo interage em suas aulas? Com quem e de que modo?*”, resposta que já trouxemos para discussão na categoria 1. Já a professora B explica que “procura tratá-los como ouvintes”, o que na visão de Lebedeff (2010, p. 15) não é o ideal, pois ao passo que o ensino de LP para os surdos não tem uma perspectiva de língua estrangeira faz com que surdos sigam “sendo submetidos a um ensino de língua que se baseia em um alunado ouvinte” o qual os expõe que “a um ambiente que o conduz ‘naturalmente’ ao fracasso escolar do que a um ambiente que realmente proporcione construção de conhecimentos e produção de sentidos”.

Na próxima pergunta, exposta nesta análise, é possível reiterar o que já afirmamos anteriormente, quando indagamos como as professoras se sentem em relação aos surdos.

Quadro 13: Sentimento do professor em relação desempenho do aluno surdo

Como você se sente como professor de aluno surdo?

PROFESSORA A: *Partindo do pressuposto de que a LIBRAS, assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes é composta por níveis linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica; e, que da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais. A diferença é sua modalidade de articulação, a saber, visual-espacial, ou cinésico-visual, para outros. Assim sendo, para se comunicar em Libras, não basta apenas conhecer sinais. É necessário conhecer a sua gramática para combinar as frases, estabelecendo comunicação. Acredito que o/a Profissional Tradutora/ Intérprete de Libras faz esse papel em parceria com a prof.ª Titular.*

PROFESSORA B: *Impotente, não quero o português correto, mas sim algo que eles lessem e entendessem o que fazer, ou seja, um simples enunciado como “copiar” e “responder”.*

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Percebemos na resposta da professora A, novamente, um cuidado exacerbado para fugir dessas questões mais subjetivas, pois sua resposta, não responde ao que foi perguntado, sendo essa uma paráfrase do que se encontra em um site sobre Libras.<sup>27</sup>

Na resposta da professora B, reforça-se a frustração por não atingir os objetivos propostos para o aluno surdo, denunciando mais uma vez que esse sistema de ensino, ao qual o aluno surdo está submetido, não é eficaz. Vale lembrar que, de acordo com Lacerda (2000), a comunicação entre professores e alunos surdos só ocorre de forma plena quando o primeiro adquire a Libras como L1 ou o segundo adquire o português como segunda língua (Lacerda, 2000).

Ainda, na resposta da professora B, podemos vislumbrar um ponto de vista que vêm ao encontro daquilo que acreditamos ser uma das contribuições de Benveniste para a prática do ensino de LP nas escolas, que se configura no olhar que é dirigido a como o locutor se relaciona com a língua e nela se marca através de formas linguísticas, instaurando-se como sujeito, pois o “eu” [...] “ligado ao exercício da linguagem e declara o locutor como tal. É essa propriedade que fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a linguagem inteira” (BENVENISTE, 1976, p. 281). Ou seja, aqui se vislumbra uma tentativa da professora querer compreender o que o outro tem a dizer, observando a singularidade do enunciado do surdo.

Desse modo entendemos pelo enunciado: “*não quero o português correto*” que a valorização da possibilidade do surdo enunciar sobrepõe-se ao fato de querer corrigi-lo, de acordo com a gramática de LP. Isso posto, passamos para a análise da Categoria 3: o papel do TILS.

### 5.1.3 Categoria 3: O papel do TILS nas aulas de Língua Portuguesa

A presença do TILS nas salas de aulas se configura como uma tentativa de inclusão do aluno surdo. Nesse cenário, o processo de construção de conhecimento dos surdos ocorre por intermédio de um TILS, o qual cumpre a tarefa de proporcionar a interação entre o professor – aluno surdo – alunos ouvintes, conforme definiu Quadros (2004).

Nas escolas que serviram como ambiente para a prática desse estudo essa garantia do aluno surdo, a presença do existe, conforme é comprovado nas respostas das professoras,

---

<sup>27</sup> Paráfrase de <http://www.amigosdaudicao.com.br/libras.php>). Acesso em 25 de novembro de 2018.

sendo que em cada sala de aula há um TILS para cada dois alunos.<sup>28</sup> A fim de saber como ocorre essa dinâmica em sala de aula, perguntamos:

Quadro 14: Participação do TILS nas aulas de LP

Por quanto tempo o TILS participa da sua aula?

PROFESSORA A: *Permanece durante todo o período de aula;*

PROFESSORA B: *Na maior parte do tempo dispomos da presença do intérprete na sala.*

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Notamos aqui que “permanecer” na aula, para a professora A, significa participar, mas será que a presença do TILS assegura a participação constante desse profissional? Lacerda (2002) alerta que o incômodo do professor frente à presença do TILS pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao TILS o sucesso ou insucesso desse aluno. Mediante a afirmação de Lacerda, retomamos aqui a fala da professora A quando indagada se ela considera o aluno surdo incluído na sua aula, na qual ela afirma que “*A monitora da aluna que eu mencionei avaliou que a aluna nesse semestre se mostrou mais interessada e fez as coisas com mais dedicação, enfim, essa foi a avaliação da monitora*”. Sabemos que a tarefa de avaliar não é da TILS e sim da professora, ou seja, nos parece que há sim um equívoco da professora em relação ao papel da TILS na sala de aula.

Já na resposta da professora B infere-se que em alguns momentos não há a presença do TILS, o que prejudica a comunicação efetiva entre professor – aluno surdo.

Também, indagamos qual é o papel do TILS no contexto das aulas de LP e assim o foi definido:

Quadro 15: Papel do TILS

Qual é o papel do TILS na sua aula? O que ele faz? Com quem interage?

PROFESSORA A: *O papel da intérprete é a comunicação com as alunas, por meio da língua de sinais - Libras; e, ainda, a interação com a Prof<sup>a</sup> Titular( Eu), e colegas.*

PROFESSORA B: *Promover a comunicação entre o professor, alunos e colegas com o aluno surdo.*

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Considerando Lacerda (2002, p. 123), o papel do TILS não se restringe a estar na sala de aula, faz-se necessário que ele tenha a liberdade para poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o

<sup>28</sup> Percebe-se pelas respostas da professora A que ela dispunha inicialmente de 2 alunas surdas, porém no questionário oral ela faz menção sempre a uma aluna.

aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído”. Não é possível afirmar que essa relação de liberdade exista entre as professoras entrevistadas e as TILSs que participam das suas aulas. Contudo, esse olhar atento do TILS ao aluno surdo não denota, de modo algum, que o TILS deva assumir o papel do professor, pois cabe ao professor definir estratégias de ensino que atinjam aos ouvintes e não ouvintes, assim como é o professor que deve proceder a avaliação do aluno, fato que parece não ocorrer por parte da professora A, já que em sua fala “*A monitora da aluna que eu mencionei avaliou que a aluna nesse semestre se mostrou mais interessada e fez as coisas com mais dedicação, enfim, essa foi a avaliação da monitora*” (Quadro 5).

Benveniste (2006, p. 93) aponta que a linguagem “é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”. Diante disso, em consonância com o pensamento de Lacerda (2002), se faz primordial que o professor de LP procure trabalhar em conjunto com a TILS, pensando sempre no sucesso do aluno surdo.

Quando as professoras foram perguntadas sobre se consideravam ideal a forma de comunicação vigente nas aulas de LP, mediadas pela TILS, elas responderam que:

Quadro 16: Forma de comunicação

<p>Você acha que a forma como você se comunica com o surdo é a ideal?  <i>PROFESSORA A: Não, mas é melhor que nada.</i>  <i>PROFESSORA B: Não, acredito, principalmente na relação professor aluno, pois nem sempre é traduzido aquilo que você está passando.</i></p>
--

Fonte: Entrevista oral elaborada pela autora

Na resposta da professora A, ao mesmo tempo em que ela reconhece que essa não é a ideal, há uma atenuação da situação ao deixar subentendido que pior seria se não houvesse a TILS. Quando a professora B nega que essa situação não é a ideal ela diz que nem sempre é traduzido aquilo que *ela* “está passando”, ou seja, ela coloca em cheque a fidedignidade da ação da TILS, o que contraria a posição de Lacerda (2017, p. 29) sobre o perfil ideal desse profissional, que é “aquele que tem caráter íntegro, sigiloso dos assuntos que ele traduz e trata com a comunidade surda, assim como é o mais fiel possível ao texto/enunciado”.

A presença da TILS tanto para o professor, quanto para o aluno surdo deveria, fundamentalmente, se configurar como o agente possibilitador da subjetividade, ou seja, aquele que possibilita a todos assumir a posição do “eu”, porém, observamos, a partir das

respostas das professoras entrevistadas<sup>29</sup> que isso não ocorre na maior parte do tempo, pois as professoras com frequência deixam claro que se dirigem sempre à TILS e nunca ao aluno.

A professora A salientou “ *ela (aluna surda) tem a monitora que se comunica com ela, eu não sei essa linguagem dela, eu não consigo me comunicar com ela*”, sendo assim, possivelmente, ao se dirigir na maior parte das vezes à TILS, as professoras acabam esquecendo-se da necessidade de comunicação do aluno surdo, algo que é inerente ao ser humano, pois, de acordo com Benveniste (1976, p. 286) “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”.

A relação entre o “eu” e o “tu”, quando é pressuposta mutuamente, configura o que Benveniste definiu como intersubjetividade – a qual se mostra essencial para a linguagem, pois é ela constitutiva do diálogo, já que, conforme Flores e Teixeira (2005) ela é condição da subjetividade. No contexto em que consideramos essa teoria, fica claro que o homem só fala para alguém, de algo, ou seja, que o surdo utiliza a língua de sinais mediante a necessidade de estabelecer uma troca discursiva com o outro. Ao perguntarmos para a professora sobre a fluência de algum ouvinte em Libras elas responderam que:

Quadro 17: Fluência dos ouvintes

<p>Há algum aluno ouvinte que seja fluente em Libras na sala de aula frequentada pelo aluno surdo?          PROFESSORA A: <i>Sim, uma colega, mas não tenho conhecimento quanto a sua fluência.</i>          PROFESSORA B: <i>NÃO</i></p>
---

Fonte: Questionário escrito elaborado pela autora

Diante da incerteza da professora A quanto à fluência da aluna ouvinte que conhece a Libras e com a negativa da professora B, observamos que quem garante a comunicação do aluno surdo com o professor de LP e colegas ouvintes é a TILS.

Vimos, também, que em ambas as salas de aula das professoras entrevistadas normalmente há a presença da TILS, contudo, não há a garantia da participação plena do aluno surdo em sala de aula, uma vez que a professora B os classifica como acomodados, assim como a professora A classifica a relação da aluna surda com a TILS como uma “dependência”.

Diante disso, a partir dos dados coletados, podemos imaginar o TILS como porta voz do aluno surdo, assim como aquele que é o responsável por transmitir a mensagem da professora, ou seja, quem assume a posição de “eu” diante do surdo é o TILS.

<sup>29</sup> Cabe aqui mais uma vez lamentar a não fluência da pesquisadora em Libras para que essa afirmação pudesse ser feita com mais certeza, devido a capacidade de compreensão do que diz o aluno surdo.

Cabe destacar que a constituição da subjetividade é possível somente através da intersubjetividade, da condição de diálogo que ela manifesta, (BENVENISTE, 1974), assim, pode-se concluir que o principal elemento integrador do contexto descrito nessa pesquisa parece ser é o TILS educacional, pois é, provavelmente, unicamente através dele que o aluno surdo se enuncia, ou seja, ele só consegue estabelecer um *tu* a partir da presença do TILS, pois é o TILS o detentor do conhecimento dos dois códigos vigentes nas aulas de LP, é o TILS que proporciona ao locutor assumir a língua (do outro) e enunciar.

## 5.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE

Após a análise dos papéis desempenhados pelos alunos surdos, professoras de LP e TILSs em um contexto de sala de aula de uma classe regular de ensino médio e de Educação de Jovens e Adultos, torna-se mais fácil a elucidação das seguintes questões problematizadoras deste trabalho: Quem assume o lugar do “eu” e instaura um “tu” nas aulas de LP? O aluno surdo se instaura como sujeito nessas aulas? Para tanto, servimo-nos da resposta à pergunta “Você acha que a forma como você se comunica com o aluno surdo é a ideal?” assim como de recortes das respostas já apresentadas nas categorias das seções anteriores.

A partir da leitura de Benveniste (1988), compreende-se que é o movimento da enunciação que funda infinitamente o sujeito, assim como que a produção de um enunciado supõe necessariamente um *eu* (locutor) que instaura simultaneamente um *tu* (locutor – que se torna ‘interlocutor’), com o qual enuncia em um determinado contexto. Esse movimento pode ser denominado como cena enunciativa, na qual os papéis de *eu* e *tu* se tornam inversíveis, onde a presença de um é assegurada pela presença do outro, por contraste. Dufour (2000) compara as categorias de pessoa - *eu* e *tu* – a conchas vazias, as quais são preenchidas na enunciação, sendo essa ação a responsável por instaurar o homem como sujeito na linguagem.

Diante disso, ao voltarmos para o contexto dessa pesquisa, observa-se que as professoras de LP (A e B) não compartilham do mesmo código (Libras) dos alunos surdos, sendo necessária a presença do TILS para que a comunicação se efetive, pois como a professora B deixou claro “*Quando a intérprete não se encontra a nossa comunicação se estabelece por meio de gestos e pelo texto escrito, porém essa situação é bem difícil*”.

Percebem-se, diante desse o contexto, os alunos surdos como pessoas estrangeiras que não dominam a língua dos demais, os quais procuram se isolar (ou se sentem isolados), talvez isso justifique a escolha do sentar mais próximo das janelas, da porta, de costas para os

colegas, que - com exceção de uma aluna da professora A – também não são fluentes em Libras. Assim, deduzimos que os surdos apenas assumem a posição de “eu” e instauram um “tu” diante das TILSs ou, no caso da aluna surda da professora A, diante da aluna que é fluente em Libras.

Há de se ressaltar que a relação entre professor- aluno – que compartilham da mesma língua - há muito tempo já encontra entraves, muitos deles ocasionados método tradicional do ensino ou choque de culturas. Agora diante de uma singularidade dessa, que é o não compartilhamento da mesma língua, sendo intermediada por um terceiro, se torna ainda mais complexa e delicada. Benveniste deixa claro que “a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação” (2006, p. 93), assim é compreensível a atitude desligada do aluno surdo, sabendo que ele não consegue instaurar, de uma maneira direta, o professor como o seu interlocutor.

Sabendo da irrepetibilidade da cena enunciativa - conforme Benveniste (1976), atrevemo-nos a afirmar que ao passo que o TILS enuncia, estabelecendo uma ausência, quem se configura como “ele” é o aluno surdo. Desse modo, confirma-se a hipótese, levantada no início deste estudo, de que muitas vezes o aluno surdo acaba por assumir a posição de “ele”, afirmação essa que é embasada nas respostas das entrevistadas, já que muitas vezes o aluno surdo não quer ou não consegue assumir o papel de “eu”, seja por vontade própria ou pela falta do TILS, assim como não é reconhecido como o “tu”, quando a professora não se dirige a ele, mas sim diretamente à TILS.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de investigar a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de LP do Ensino Médio, em um município da região norte do estado, bem como a ocorrência da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP. Após a imersão em campo e a análise dos dados, consideramos que os objetivos foram alcançados, pois conseguimos investigar, a partir do relato das professoras entrevistadas, como ocorre a instauração da subjetividade do aluno surdo nas aulas de LP, assim como foi possível compreender o processo da intersubjetividade entre o aluno surdo, o TILS e o professor de LP.

Muito embora se perceba esse trabalho como um estudo embrionário acerca da temática a que se refere, acredita-se que, a partir dele, novas reflexões possam ser realizadas sobre a relação entre a teoria enunciativa e a inclusão dos alunos surdos, uma vez que, conforme Benveniste, “é a inclusão do falante em seu discurso, a consideração pragmática que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante” (2006, p. 101).

Cabe destacar que este trabalho, em seu capítulo primeiro de desenvolvimento, através da retrospectiva do percurso histórico das línguas de sinais, reafirma o status linguístico da Libras, a qual possibilita aos seus usuários a constituição do sujeito como falante, mediante a instauração da intersubjetividade. No segundo capítulo, buscou-se resgatar os princípios constitutivos da teoria enunciativa delineada por Benveniste (1976, 2006), sendo possível, de maneira sintética, resumi-los afirmando que a concepção de língua e linguagem é compreendida como o lugar e o fundamento da subjetividade, sendo a subjetividade percebida através de uma relação dialógica, como intersubjetiva. Também, nesse capítulo, com vistas a entender a suposta tríade estabelecida pelo professor de LP, TILS e aluno surdo, recorreu-se aos estudos sobre o sistema trinitário da língua, com aporte em Dufour (2000).

Após a explanação dos princípios metodológicos, no quinto capítulo ocorreu a análise propriamente dita, onde três categorias de análise foram criadas, a saber: Categoria 1: O papel do aluno surdo nas aulas de LP, Categoria 2: O papel do professor de LP e Categoria 3: O papel do TILS nas aulas de LP, a partir das seguintes perguntas: 1) Com quem interage o aluno surdo durante a aula? Quem é/são o(s) interlocutor(es) do aluno surdo nas aulas de LP? 2) Qual é o papel do professor de LP na tríade professor x aluno surdo x TILS? 3) Qual é o papel do TILS na tríade professor x aluno surdo x TILS? 4) Quem assume o lugar de “eu” e instaura um “tu” nas aulas de LP? 5) Há alternância nos papéis de “eu” e “tu”?

Desse modo, tendo como norte a busca das respostas a respeito das indagações expostas no parágrafo anterior, nos debruçamos sobre o corpus, composto inicialmente por um questionário com 16 perguntas abertas a duas professoras de LP do Ensino Médio, que possuem alunos surdos nas turmas em que lecionam e posteriormente por entrevista, gravadas e transcritas com as duas professoras, foi possível chegar às seguintes deduções: os alunos surdos apenas assumem a posição de “eu” e instauram um “tu”, estabelecendo assim a intersubjetividade, diante de alguém que seja fluente em Libras.

Infelizmente, no contexto pesquisado e – quiçá – em grande parte das salas de aulas que compartilham dessa mesma realidade, esse alguém não é o professor de LP. Assim, cientes da irrepetibilidade da cena enunciativa, conforme Benveniste (1976), confirmamos a hipótese de que inúmeras vezes o aluno surdo assume a posição de “ele”, já que, de acordo com a análise do corpus, em muitas ocasiões o surdo não quer ou não consegue assumir o papel de “eu”, seja por vontade própria ou pela falta do TILS, assim como não é reconhecido como o “tu”, quando a professora não se dirige a ele, mas sim diretamente à TILS.

Diante da triste constatação de que o aluno surdo raramente parece instaurar-se como sujeito nas aulas de LP, conforme relato das professoras entrevistadas, a pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica de um dos educandários em que foi realizada a pesquisa, elaborou um projeto-piloto, que será colocado em prática no ano letivo de 2019, através do qual será ofertado à turma de ensino médio, que é composta por ouvintes e não ouvintes, uma oficina de Libras, ministrada pela professora alfabetizadora dos surdos, em um período semanal, durante a disciplina de ensino religioso, sendo aberta a participação dos professores que desejarem e puderem comparecer.

Tem-se ciência de que essa iniciativa não resolve todas as problemáticas levantadas através das reflexões feitas a partir do olhar da linguística para a inclusão de surdos nas turmas regulares, mas, com isso, acredita-se que será dado um pequeno passo no caminho que direciona a sensibilização das autoridades de promover o ensino de Libras como componente curricular na educação básica, bem como da importância do domínio dessa língua, não só pelo professor de LP, mas de todas as disciplinas.

Por fim, resta destacar que a experiência de realizar esta pesquisa gerou o interesse na pesquisadora em realizar novas pesquisas, visando esclarecer alguns aspectos que não foram possíveis serem acessados, em virtude de não possuir o domínio da Libras. Desse modo, fica aqui registrado o desejo de aprofundar os estudos acerca da Libras, sob o viés dos estudos enunciativos.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.  
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

**DECRETO LEI DE LIBRAS Nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 30/09/2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.387**, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm). Acesso em 30/09/2017.

\_\_\_\_\_. **LEI 13.146**, de 6 de julho de 2015, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 30/09/2017.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 24 de abr. de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 30/09/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 30/09/2017.

\_\_\_\_\_. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

BIASIOLI ALVES, Z. M. M.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n2, p. 60-9, 1992.

CABRAL, E. **Para uma cronologia da educação dos surdos**. Porto, 2001. Disponível em: < [http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midiateca\\_artigos/historia\\_educacao\\_surdos/texto59.pdf](http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/Midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto59.pdf) >. Acesso: 20 mai. 2017.

1.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L.. **NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira** (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 2 vol. Editora EDUSP, 2013

DESSONS, G. **Émile Benveniste, l'invention du discours**. Paris: Editions In Press, 2006

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade**. Rio de Janeiro: Campanha de Freud, 2000.

FENEIS. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.** 2012.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013.  
 \_\_\_\_\_. **Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste.** In: FLORES, V.N. & TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação.** Contexto: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O sentido na linguagem: Uma homenagem à professora Leci Borges Barbisan.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FLORES, V. N.; SURREAUX, L. M. A voz e a enunciação. Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa. NEUMANN, D.; DIEDRICH, M. (Orgs.). Passo Fundo: Méritos, 2012.

GESSER, A. **LIBRAS que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LACERDA, C. B.F. de. **Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

LEBEDEFF, T. B. **A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LEBEDEFF, T. B; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. RBLA. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

MARCON, A. M. **A escrita da língua portuguesa, como segunda língua, por surdos.** 2013. 186 f. : Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade de Passo Fundo, 2013. Disponível em : <<https://secure.upf.br/pdf/2013AndreiaMendiolaMarcon.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2013.

MEC/SECADI. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2014.

MOREIRA, R. L. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores.** Dissertação de mestrado em Semiótica e Linguística Geral do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais.** In: LOPES, F. O. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

NORMAND, C. **Os termos da enunciação em Benveniste.** In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (Orgs.). O falar da linguagem. São Paulo: Lovise, 1996. p. 127-152.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. - **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il. 1. Língua de sinais. 2. Professor intérprete. I. Título. CDU 376.

\_\_\_\_\_ **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_ **Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: Espaço de negociações.** Cadernos CEDES, Campinas, v.69, p. 141 – 162, 2006.

RABELO, A. S. **LIBRAS: aspectos linguísticos e uso na terapia fonoaudiológica bilíngue.** Estudos, Goiânia, v. 33, n. 5/6, p. 369-384, maio/jun. 2006.

REILY, L. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos,** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai/ago, 2007.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** v. 1, 2 ed. (dez/2008). Rio de Janeiro: INES, 2008.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mudo dos surdos.** Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A. P; BERGAMO, A. **Cultura e Identidade surdas: Encruzilhada de Lutas sociais e teóricas. Educação e Sociedade.** v. 26, n. 91, Campinas, maio/agosto, 2005.

SOBRAL, A. **Dizer o “mesmo” a outros: Ensaio sobre tradução.** São Paulo: SBS, 2008.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TEIXEIRA, M. **O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem**. Desenredo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 1, p. 71-83 - jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **A abertura do campo da enunciação ao diálogo interdisciplinar**. In: MATZENAUER, C. L. B. (org.). Estudos da linguagem: VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 105-115.

VALÉRIO, P. da S. **Linguagem e tempo: a memória na perspectiva da enunciação**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Unisinos, São Leopoldo, 2015.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### QUESTIONÁRIO

**Professor(a), se você precisar de mais espaço para responder a alguma questão, use o verso da folha, indicando o número da questão.**

- 1) Quantos alunos surdos você tem em sala de aula (em uma mesma turma)?

---

- 2) Há TILS de Libras nas aulas de Língua Portuguesa?

---

- 3) O TILS atende quantos alunos ao mesmo tempo?

---

- 4) Por quanto tempo o TILS participa da sua aula?

---

---

- 5) Qual é o papel do TILS na sua aula? O que ele faz? Com quem interage?

---

---

---

- 6) O que você sabe sobre LIBRAS?

---

---

---

- 7) Você utiliza a LIBRAS em alguma situação na sala de aula ou fora dela?

---

---

---

- 8) Você se comunica com seu aluno surdo com ou sem a ajuda do TILS? Com que frequência?

---

---

- 9) O aluno surdo interage em suas aulas? Com quem e de que modo?

---

---

10) O aluno surdo é usuário de Libras?

---

---

---

11) Há algum aluno ouvinte que seja fluente em Libras na sala de aula frequentada pelo aluno surdo?

---

---

---

12) Explique qual é a metodologia que você usa para integrar os alunos surdos em sala sua aula.

---

---

---

---

13) Você considera diferente o modo como você se relaciona com o aluno ouvinte e com o aluno surdo? Por quê?

---

---

14) Em que lugar da sala o aluno surdo costuma se sentar (à frente, no fundo da sala, no meio da sala ou outra posição)?

---

---

15) Como você se sente como professor de aluno surdo?

---

---

16) Em trabalhos coletivos na sua escola, como seus colegas percebem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos surdos? Há projetos interdisciplinares, aproximando outras áreas do conhecimento?

---

---

---

## APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### CONVITE

Prezado professor (a) você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre “*A Relação de intersubjetividade entre o aluno surdo e o professor de Língua Portuguesa*”, de responsabilidade da pesquisadora Daniela O. Almeida Busch.

Esta pesquisa justifica-se pela possibilidade que representa de compreender o processo da formação da intersubjetividade entre o aluno surdo e o professor de Língua Portuguesa, como também pela atenção que dedica a um assunto tão pertinente na atualidade, a inclusão.

O resultado da pesquisa pode contribuir significativamente na prática dos educadores, especialmente dos que atuam em classes que onde alunos surdos compõem o quadro discente, pois provocará reflexões, mesmo que de forma sintética, sobre a importância do professor dominar a Língua Brasileira de Sinais, tanto para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, como para que aqueles alunos surdos se posicionem como sujeitos no ambiente escolar.

A sua participação na pesquisa dar-se-á por meio de um questionário a cerca de aspectos sobre a sua experiência como professor de um não ouvinte, que deverá ser respondido no prazo máximo de sete dias.

Caso você observar algum sinal de desconforto em relação a sua participação durante a pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) em busca de uma solução satisfatória.

Ao participar da pesquisa você terá como benefício a reflexão de como suas interações e interlocuções nas dinâmicas de sala de aula podem contribuir ou dificultar, no contexto de práticas bilíngues, o processo de instauração da intersubjetividade do aluno surdo. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo.

A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As respostas elaboradas por você serão analisadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão inseridos na dissertação, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Daniela O. Almeida Busch, telefone (54) 996749005, ou com o curso de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradeço a sua colaboração e solicito a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Passo Fundo, 03 de outubro de 2017.

Nome do professor (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE C – PERGUNTAS ENTREVISTA

- 1) Esse ano foi a sua primeira experiência com alunos surdos?
- 2) Você acredita que ao final do ano você alcançou os teus objetivos com os alunos surdos assim como os ouvintes?
- 3) Quais são as maiores dificuldades que você percebe na interação com os surdos?
- 4) Você já teve algum curso de formação para dar aulas aos surdos? Faz tempo?
- 5) Você acha que a forma como você se comunica com o surdo é a ideal?
- 6) Na tua visão, o aluno surdo é incluído na sala de aula?

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A RELAÇÃO DE (INTER)SUBJETIVIDADE ENTRE O ALUNO SURDO E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Pesquisador:** Daniela Oliveira Almeida Busch

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75827317.6.0000.5342

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.330.903

#### **Apresentação do Projeto:**

O estudo pretende investigar como se constrói (ou não) a relação de intersubjetividade entre o professor de Língua Portuguesa e o aluno surdo matriculado em turmas regulares do Ensino Médio, tendo como aporte teórico os estudos enunciativos de Benveniste e Dufour. A pesquisa focaliza a relação entre o professor, o intérprete e o aluno surdo, mostrando como suas interações e interlocuções nas dinâmicas de uma sala de aula podem contribuir ou dificultar, no contexto de práticas bilíngues, o processo de instauração da intersubjetividade do aluno surdo.

Desse modo, acredita-se, que esta pesquisa pode contribuir significativamente na prática dos educadores, especialmente dos que atuam em classes que onde alunos surdos compõem o quadro discente, pois provocará reflexões, mesmo que de forma sintética, sobre a importância do professor dominar a Língua Brasileira de Sinais, tanto para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, como para que aqueles alunos surdos se

posicionem como sujeitos no ambiente escolar. A hipótese do trabalho é que a interação do professor com o aluno surdo não se realiza pela mera contribuição do tradutor de língua de sinais, mas é preciso que o próprio professor estabeleça tal interação pela relação intersubjetiva.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Investigar as condições da instauração da intersubjetividade entre o aluno surdo e o professor de

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo

**Bairro:** Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900

**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO

**Telefone:** (54)3316-8157

**E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 2.330.903

Língua Portuguesa.

Objetivo Secundário:

- Resgatar os conceitos de língua e de linguagem para o aluno surdo.
- Definir os princípios constitutivos da enunciação.
- Analisar as condições de instauração ou não da intersubjetividade entre professor de Língua Portuguesa e o aluno surdo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Risco de constrangimento pelo professor não saber responder a pesquisa. O pesquisador se compromete, em caso de desconforto, a encaminhar o participante da pesquisa para o atendimento apropriado.

Benefícios:

Esperamos que esse novo olhar para essa relação entre o estudante surdo e o professor de Língua Portuguesa, à luz da teoria da enunciação,

possa contribuir de alguma forma para o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem nas escolas inclusivas

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de dissertação de mestrado. Embora o projeto apresente problemas de revisão, os aspectos éticos foram atendidos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

**Recomendações:**

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo

**Bairro:** Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900

**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO

**Telefone:** (54)3316-8157

**E-mail:** cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO  
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA E PÓS-**



Continuação do Parecer: 2.330.903

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_995003.pdf	03/10/2017 12:10:07		Aceito
Outros	Questionario.docx	03/10/2017 12:02:54	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.doc	03/10/2017 11:59:05	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma.docx	10/09/2017 22:25:09	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito
Outros	declaracao.pdf	10/09/2017 22:23:32	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito
Outros	autoriz.pdf	10/09/2017 22:22:47	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/09/2017 22:21:02	Daniela Oliveira Almeida Busch	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PASSO FUNDO, 16 de Outubro de 2017

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:  
Felipe Cittolin Abal  
(Coordenador)**

**Endereço:** BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo  
**Bairro:** Divisão de Pesquisa / São José **CEP:** 99.052-900  
**UF:** RS **Município:** PASSO FUNDO  
**Telefone:** (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br