

LÍGIA DE SOUZA ARAÚJO SANTANA

SILVANA MATIAS FREIRE

***DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA
EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS***



GOIÂNIA

2021

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

(KUPFER, 2013, p. 9)

RESUMO

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
1 CONHECENDO A PESQUISA	6
2 COMPARTILHANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	10
3 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	13
3.1 O Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.....	13
3.2 Cultura surda, Identidade surda e Identidade bilíngue.....	15
3.3 A relação familiar: Criança surda e pais ouvintes.....	17
3.4 Potencialidade e defasagem educacional	19
3.5 As concepções de língua, linguagem e língua materna.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 CONHECENDO A PESQUISA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

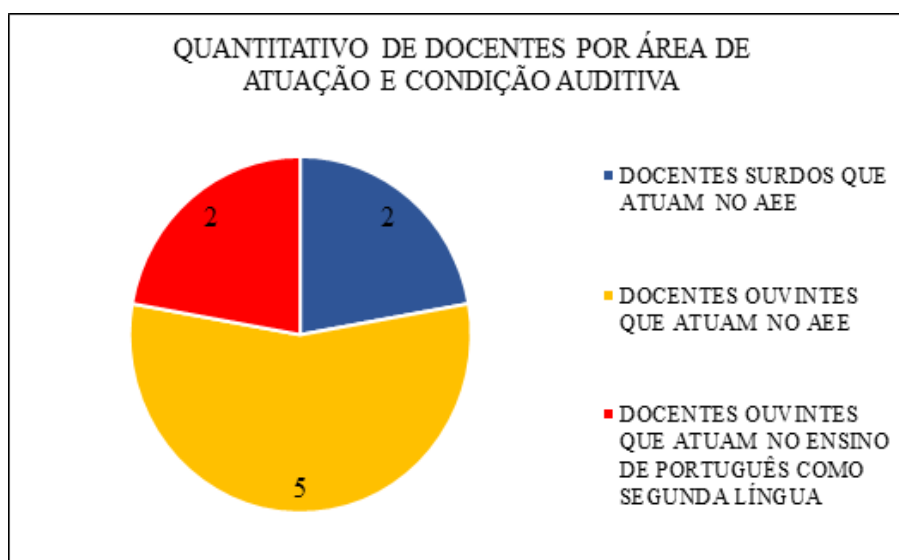
Esse grupo composto por onze professores foi convidado a participar da pesquisa. Nove (09) docentes aceitaram o convite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹ e responderam ao questionário aplicado.

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

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

¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE é um documento contendo as principais informações sobre a pesquisa acerca da qual o participante declara ter ciência e assina confirmando a sua participação.

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



Fonte: elaborado pela autora.

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

Quadro 1 - Os participantes da pesquisa

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

Continua

Continuação

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

Fonte: elaborado pela autora.

2 COMPARTILHANDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

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

Quadro 2 - Questionário aplicado aos docentes do CAS/Goiânia

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

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

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

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

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

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

7 = Qual é a sua concepção sobre:

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

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

Somente após a aprovação da pesquisa pelo CEP/UFG, iniciamos a coleta de dados conforme o planejado, passamos a observar as aulas de português para surdos para, posteriormente, aplicarmos o questionário exposto no Quadro 1 aos dois professores da turma².

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

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

Não se tratava de pensar na possibilidade da existência de representações certas ou erradas sobre o estudante com surdez, mas de refletir acerca da reverberação das representações dos docentes em suas escolhas metodológicas e também na formação continuada de outros professores. A partir das observações realizadas no início da coleta de dados, percebemos que as representações dos profissionais modulados no Centro Especializado em relação aos estudantes surdos reverberam também nas escolhas metodológicas de muitos professores que atuam na Educação Básica em diversas escolas comuns³. Uma vez que os profissionais atuantes nessas escolas, professores regentes

² Nesse curso, há bidocência. Dois professores ouvintes e bilíngues trabalham juntos.

³ Os termos “Escola comum”, “Escola regular” ou “Escola Convencional” são utilizados nos documentos legais para se referir às escolas que atendem a todos os alunos, inclusive aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, que, segundo a LDB/96, são os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e/ou com Altas Habilidades ou Superdotação. “O adjetivo ‘regular’, conforme consta na LDB, é sinônimo de ‘comum’ ou ‘convencional’, em contraste com ‘especial’ ou ‘especializada’ [...] O uso do termo ‘regular’ pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas” (BRASIL, 2020a, p. 19). Portanto, nesta dissertação, adotamos os termos “Escola comum” para nos referirmos à escola que atende a todos os estudantes e “Escola Especializada” para nos referirmos à escola que atende a um público específico.

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

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

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

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

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

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

3 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos as principais marcas significantes engendradas no discurso dos professores. Compreendemos que a linguagem tem o poder de criar algo quando o nomeia, por isso, analisamos a fala dos professores atentando para a caracterização e/ou nomeação que eles atribuem aos seus alunos. Como exposto por Borges (2010): “É pela nomeação, então, que o objeto pode apresentar uma certa consistência, uma certa aparência. A nomeação, o poder do homem de nomear objetos, estrutura a sua própria percepção” (p. 69). As respostas dos participantes no questionário aplicado trouxeram elementos que nos permitiram identificar essas nomeações que constituem o estudante Surdo no encadeamento linguístico-discursivo dos professores⁴.

3.1 O Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais

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

A concepção de fala dominante desde o Congresso de Milão em 1880 supõe que a fala é sinônimo de oralidade e falar é atributo de quem tem voz. O ano de 1880 marcou significativamente e violentamente a história educacional das pessoas com surdez. O Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por ouvintes considerados especialistas na área de surdez, todos defensores do oralismo puro⁵. Conseqüentemente, o método oral foi considerado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a Língua de Sinais

⁴ As respostas dos participantes foram transcritas na íntegra, sem alteração de conteúdo ou correção gramatical.

⁵ Conforme Northern e Downs (2005), o oralismo puro é o principal método dos orais. Esse método defende que a criança surda deve ser exposta aos sons e à língua falada em todos os momentos. É também conhecido como estimulação auditiva. Faz uso do aparelho auditivo, leitura orofacial, elementos sonoros isolados, palavras, até alcançar seu objetivo principal que é a fala.

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

Na concepção adotada pelos defensores do oralismo, o som está em primazia em relação ao gesto. A pessoa com surdez que não tivesse sido oralizada não era considerada um ser falante. A ideia de que as mãos seriam um órgão relacionado à fala era inconcebível, persistindo, de acordo com Meynard⁶, a tentativa de “fazer calar as mãos” (2016, p. 12).

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

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

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

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

⁶ Todas as citações diretas de Meynard referem-se ao livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds* (2016) (Mãos para falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas) e foram traduzidas pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento da dissertação.

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

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

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

3.2 Cultura surda, Identidade surda e Identidade bilíngue

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 A relação familiar: Criança surda e pais ouvintes

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

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

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

Segundo Vorcaro, é comum observar a resistência de alguns pais ao uso da Língua de Sinais na educação dos filhos, temendo que ela funcione como interceptora do vínculo entre eles. Mas o fato de não compartilharem uma língua da mesma modalidade incide em uma defasagem no laço familiar. Nas palavras da autora, “essa situação acaba, muitas vezes, pondo em questão a própria posição dos pais na hierarquia familiar, produzindo o endereçamento dos alunos à escola como lugar de acolhimento, em suprimento às insuficiências dos pais” (VORCARO, 1999, p. 142).

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

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

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

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

portam a dimensão do endereçamento e da memória do laço com este primeiro Outro desejante que ainda ressoam, no entanto, em nossa psiquê e, ainda que não tenhamos uma clara consciência, fazem ouvir a eficácia de sua presença (MEYNARD, 2016, p. 22).

Os primeiros gestos trocados no seio familiar possibilitam à criança entrar no mundo da fala e da linguagem, no jogo simbólico mesmo antes de tomar a palavra na Língua de Sinais, na Língua Portuguesa ou em qualquer outra língua. Mas, geralmente, essa compreensão não comparece nos discursos dominantes. Segundo Meynard, o discurso especializado dominante surfa sobre a onda moderna da medicalização, fabricando doenças desde a infância. Compreendemos que o não reconhecimento dessa língua de signos compartilhada pela criança e sua família nos primórdios da relação, privilegiando o material sonoro, pode fragilizar a construção dos laços familiares e promover a angústia na família. Nas palavras de Meynard:

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

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

3.4 Potencialidade e defasagem educacional

Outro significante recorrente no encadeamento linguístico-discursivo dos participantes AEE Ouvinte 01 e AEE Ouvinte 02 é “potencialidade”:

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

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

Observamos que o significante “potencialidade” comparece nesses discursos como sendo a capacidade de aprendizagem dos estudantes com surdez. Geralmente, essa temática circula no ambiente educacional e muitos professores demonstram se assustar com as conquistas acadêmicas de um educando surdo, como se a aprendizagem desses estudantes fosse algo extraordinário, excluindo o estudante com surdez da máxima de que todos têm capacidade de aprender. Conforme Solé, “Com as associações entre cognição e linguagem, o processo cognitivo das pessoas surdas foi abordado desde um ponto de vista que os colocava em desvantagem em relação aos ouvintes” (SOLÉ, 2005, p. 30).

Os professores participantes da pesquisa demonstram identificar as habilidades acadêmicas de seus educandos e parecem não duvidar do potencial que seus alunos têm para aprender. Mas, ao mesmo tempo que reconhecem o potencial de seus alunos, apresentam queixas quanto aos resultados da aprendizagem, comparando o desempenho de seus estudantes surdos com o dos estudantes ouvintes. Essa queixa comparece no discurso dos participantes, quando fazem circular o significante “defasagem” em seu encadeamento discursivo:

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

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

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

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

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

*“[...] A maioria desses educandos que nos chegam **não utilizam a LP de forma efetiva** porque **não foram alfabetizados em libras e em português**. Muitos **apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos**. (LP como L2 01)*

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

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

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

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

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

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

[...] trata-se de interrogar pela possibilidade não só de reter do ser falante o que concerne a um objeto material, cuja substância (fônica, sintática, lexical etc.) pode ser descrita, mas também de pensar os desdobramentos de que, ao ser habitada por

quem fala, a linguagem constitui o campo onde se articula gozo e sexualidade (BURGARELLI, 2020, p. 250).

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

De alguma forma, aquele que é colocado como “surdo” por uma tal construção discursiva seria resultante de uma surdez ao que significa, na realidade, falar e ouvir. Seria o produto disso. Seria o ponto cego de teorias indigentes que fazem da fala e da linguagem simples instrumentos, à espera de domínio e de aprendizagem sensorial (MEYNARD, 2016, p. 23).

O participante LP como L2 01 apresenta a seguinte queixa: “[...] A maioria desses educandos que nos chegam não utilizam a LP de forma efetiva porque não foram alfabetizados em libras e em português. **Muitos apenas dominam códigos simples e imediatos da LP sem aprofundamentos.**” O participante demonstra utilizar a expressão “códigos simples” para se referir ao uso de gestos caseiros⁷, que seria algo de uma ordem pré-lingueira. Observamos que esse entendimento não leva em consideração que uma língua não é um conteúdo e sim um encadeamento significativo no qual o *infans* se engancha para alcançar o estatuto de *falasser*. Nesse sentido, só é pertinente dizer que um código seja mais simples que outro se se tratar de uma língua artificial como o “esperanto”, por exemplo, ou uma língua globalizada que não serve senão para ser utilitária, como o “globish”. Os “gestos caseiros” podem ser o que Françoise Dolto (apud MEYNARD, 2016, p. 157) chamou de a língua que precede a de referência.

A esse respeito, Dolto, em uma conferência realizada em 1981, em comemoração ao bicentenário do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS), em Paris, ao explicar as razões pelas quais uma psicanalista se interessou pela língua dos “fisicamente surdos”, afirma que

⁷ Conforme Emmorey (2002) apud Bettencout (2015), os gestos caseiros são gestos usados como único meio de comunicação entre muitas crianças surdas e as suas famílias ouvintes. Esses gestos costumam ser semelhantes à mímica e podem significar um leque de conceitos que os membros ouvintes da família conseguem decifrar facilmente. Portanto, “gestos caseiros” é um termo comumente utilizado pelos profissionais da área como sendo os sinais gestuais utilizados pelos surdos que não oralizam e também não se comunicam por meio dos sinais convencionados pela gramática da Língua de Sinais. Ou seja, são gestos sem vigência de significado na comunidade surda e que não fazem parte da legalidade da Libras.

“[...] toda criança, mesmo ouvinte, está em uma língua de sinais antes de falar a língua de referência [...] Que seja ouvinte ou surda, a língua de sinais precede a língua de referência, Língua de Signos ou língua oral” (DOLTO, 1981, p. 86)⁸. Essa língua deverá dar lugar à língua de referência para que a criança, surda ou ouvinte, torne-se “cidadã social” (DOLTO, 1981, p. 87).

Ao elaborarmos sobre os significantes “Potencialidade e defasagem Educacional” que compareceram no discurso dos participantes, supomos que o educador que reconhece “que uma língua em seu conjunto estrutural precede, historicamente, às suas capacidades intelectivas” não transpõe para sua experiência a noção de “um falante ideal, que já saberia naturalmente dirigir-se a tal objeto e utilizá-lo como meio de expressão e comunicação” (BURGARELLI, 2020, p. 249). Certamente, os discursos que se seguem seriam repensados:

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

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

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

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

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

Se considerarmos a língua a partir do “reconhecimento e subversão a que Lacan promove a linguística saussureana” (BURGARELLI, 2020, p. 246), a percepção dos professores a respeito de seus alunos surdos seria reconfigurada, e suas queixas, talvez, deixariam de existir. O percurso realizado por Burgarelli no texto *Linguística, psicanálise,*

⁸ A tradução do texto *Conférence de Mme Françoise Dolto, le 13 juin 1981 à l'INJS de Paris* foi realizada pela professora Silvana Matias Freire para o desenvolvimento da dissertação.

educação e os falantes de uma língua de sinais (2020) interroga, a partir de Milner (2012), a dinâmica da língua estabelecida por Saussure, uma vez que existe o inconsciente freudiano:

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

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

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

Burgarelli aponta que a concepção de linguagem em que a língua não é um objeto a ser utilizado como meio de comunicação e expressão pode ser tomada pelas instituições escolares “tanto para teorizar quanto para praticar com a criança, ou outros aprendizes, a sua entrada, ou o seu aprimoramento, na fala, na leitura e na escrita” (p. 249).

Conforme Burgarelli, “a experiência educativa com os falantes de Libras não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos” (BURGARELLI, 2020, p. 246). Por isso, nossa proposta é refletir sobre as condições de fala dos estudantes com surdez, a partir de uma prática educativa “psicanaliticamente orientada”.

Uma prática educativa psicanaliticamente orientada é proposta por Maria Cristina Kupfer no livro *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. Segundo a autora, essa é uma tomada de posição “algo mais do que uma iluminação intelectual da psicanálise sobre a educação”. Uma prática educativa pensada nessa perspectiva visa “ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo” (KUPFER, 2013, p. 10). Essa prática, certamente, não excluiria o sujeito do inconsciente. Uma vez que “o inconsciente se efetua no ser falante no campo da linguagem” (BURGARELLI, 2020, p. 251).

A formulação de que o inconsciente se manifesta sob as leis da linguagem, assim como uma subjetividade se constitui presidida por essas mesmas leis, foi elaborada por Lacan no texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. Nele, Lacan define a

linguagem como sendo uma estrutura que “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (1957/1998, p. 498). Para Lacan, a linguagem é anterior aos indivíduos: “[...] o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio” (1957/1998, p. 498).

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

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

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

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

Assim sendo, toda manifestação humana é uma construção referida ao campo do Outro. Lacan esboça a relação do sujeito e o campo do Outro com uma ilustração em que um sujeito no deserto descobre uma pedra com hieróglifos e conclui que alguém os inscreveu. O sujeito não pode chegar à conclusão de que cada significante é dirigido para ele, ainda mais pelo fato de ele não conseguir entender nada do que está escrito, mas é possível chegar à

conclusão de que se trata de significantes ao entender que cada termo possui relações uns com os outros (LACAN, 1964/2008, p. 194).

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

3.5 As concepções de língua, linguagem e língua materna

Ao analisar as respostas à sétima pergunta do questionário aplicado, foi possível perceber, de modo mais explícito, a concepção dos professores a respeito de Língua, Língua Materna, Língua Estrangeira e Linguagem.

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

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

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

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

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

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

No âmbito federal, o dispositivo legal mais recente é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que reforça a concepção da língua proposta para a escolarização das pessoas com surdez. O Decreto expõe no artigo 2º que a educação ofertada deverá ocorrer numa perspectiva bilíngue e considera a educação bilíngue como sendo:

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

No município de Goiânia, a Lei nº 9.681 instituiu as diretrizes para implantação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito. Nessa mesma concepção, o Governo de Goiás, por meio da SEDUC, institucionalizou em 2020 o Centro Especial Elysis Campos, situado em Goiânia-GO, como sendo a primeira escola bilíngue do Estado de Goiás.

Portanto, a concepção de língua apresentada nos aportes legais traz implicações na percepção que os professores têm acerca dos seus alunos, uma vez que os professores

afirmam que a Libras é a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa é a segunda língua: “o surdo além da internalizada da LIBRAS como sua língua materna e que é o seu meio de expressão e comunicação, terá que apreender o português escrito como segunda língua, que no caso é a língua oficial de seu país” (AEE Ouvinte 02).

Consoante as concepções apresentadas no Decreto nº 10.502 de que a Libras deve ser concebida como a primeira língua do surdo e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e que a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada como segunda língua, percebemos que o Projeto Político-Pedagógico do CAS traz oficialmente a proposta de trabalho de sua equipe. O documento reflete o compromisso assumido pelo CAS de oportunizar “ambientes linguísticos favoráveis para a aprendizagem e o uso da Libras, pelas práticas dialógicas e interativas tendo essa língua compartilhada entre os interlocutores de modo a assegurar a especificidade de educação bicultural e bilíngue da comunidade surda” (PPP, 2018, p. 7).

Diante do exposto, observamos que as diretrizes para a escolarização de estudantes Surdos no CAS/Goiânia estão fundamentadas nos pressupostos legais vigentes e não há dúvidas de que a Língua de Sinais é a língua de ensino-aprendizado nessa instituição.

Em continuidade à análise das falas dos participantes, percebemos que três dos professores não responderam sobre suas concepções de linguagem, e o discurso dos que se dispuseram a responder apresentou semelhança com o que eles responderam como sendo sua concepção de língua. Diferentemente das concepções apresentadas pelos professores participantes, acreditamos que a distinção entre língua e linguagem precisa ser considerada.

Para o participante AEE Ouvinte 05, a linguagem serve para comunicação ou expressão dos pensamentos. Para o participante AEE Ouvinte 01, a linguagem representa a realidade: “*sistema de signos que propicia aos indivíduos um intercâmbio social p/ que desfrutem de um sistema de representação da realidade*”. Já o participante LP como L2 01 demonstrou estabelecer uma intrínseca relação entre língua e linguagem, ao abordar os dois conceitos em uma única fala: “*A língua é a manifestação da linguagem no indivíduo. A linguagem é da raça humana biologicamente evoluída e a língua é do grupo social ao qual ele pertence. Os surdos podem desenvolver a linguagem através da língua mas para isso precisam de contato com falantes adultos, preferencialmente entre 0 a 3 anos*” (LP como L2 01).

Os discursos supracitados demonstram conceber a língua como um objeto a serviço de comunicar um conteúdo. Essa construção discursiva que concebe a língua como meio de

comunicação demonstra ser inquestionável. Os participantes não cogitam considerar a língua como funcionamento, uma cadeia significante que só adquiriria significação no só depois.

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

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

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

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

Em continuidade à análise dos dados advindos em resposta à questão, na qual os professores foram convocados a explicitar também as suas concepções sobre língua materna e língua estrangeira, observamos que, para os participantes AEE Surdo 01, AEE Ouvinte 02 e AEE Ouvinte 04, a língua materna refere-se à primeira língua que a criança aprende. Para o

participante AEE Ouvinte 05, a língua materna é aquela aprendida em casa. Entre as falas dos demais professores, destacamos:

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

*“O conceito de língua materna pode ser associado à língua da afetividade ou **língua da infância.** No caso dos surdos essa situação é bastante complexa pois a infância de muitos deles não é povoada por uma **língua utilizada pelos familiares ou amigos.** Se a libras não for apresentada logo nos primeiros anos, ele poderá sofrer atrasos e ter consequências irreparáveis.” (LP como L2 01)*

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

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

No que se refere à língua materna, Rafaeli aponta para uma complexidade que salienta o *Unheimlich* (infamiliar) formulado por Freud (1919)⁹.

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

No que tange às concepções de língua materna e língua estrangeira, na perspectiva psicanalítica, depreendemos que a língua materna não é a língua falada pela mãe, nem a

⁹ Conforme Martini e Junior (2010), *Das unheimliche* é um texto escrito por Freud em 1919 que obteve muita atenção e desenvolvimento nos campos da linguística, da crítica e dos estudos literários. O termo *Unheimliche* tem diferentes traduções, tais como: estrangeiro, lugar estranho, inquietante, desconfortável, sombrio, obscuro, assombrado, repulsivo, sinistro, suspeito, etc. Freud apoia-se numa ambiguidade linguística que produz um efeito curioso: *heimliche* pode ser o familiar, mas denota também algo de ordem secreta e oculta, o que, de forma paradoxal, torna tal palavra próxima de seu oposto, *Unheimliche*.

língua de referência que cada sujeito aprendeu a falar. A língua materna tem a ver com a língua inconsciente, a língua singular, ou seja, a língua que estrutura o simbólico. A criança está submetida ao funcionamento da língua a partir do Outro. Ou seja, por meio do jogo significante advindo do discurso do Outro, que pode ser pela fala, pelo olhar ou pelo toque, introduz-se uma ordem simbólica: “A relação mãe e filho, atravessada pela ordenação da língua e da linguagem, põe em ação as condições que vão garantir as inscrições significantes, [...] possibilitando assim seu engajamento numa rede de significante, dada pelo olhar do Outro [...]” (RAFAELI, 2004, p. 288). Conforme Rafaeli, “é nessa articulação da linguagem que o sujeito estará inserido na trama dos significantes” (2004, p. 290).

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

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

Para o participante LP como L2 01, a língua estrangeira não se aplica a um estudante com surdez. Como isso seria possível? Para ele, uma língua estrangeira “possui uma função comunicativa muito específica”. Conforme Lacan, uma língua, seja estrangeira ou materna, está para além dos “gracejos da comunicação” (LACAN, 1970, p. 402). Assim sendo, nenhuma língua materna ou estrangeira teria essa função específica.

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

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

relação que precisa ser abordada do ponto de vista do desconhecimento e estranhamento. Nesse sentido, falar é estar entre sistemas de linguagem, e a língua estrangeira não é “outra”, e sim aquela que lê a língua materna (BURGARELLI, 2020, p. 251).

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA COM OS FALANTES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

As questões que envolvem as concepções de língua demonstraram ser fundamentais no ato educativo com os estudantes Surdos. Como aponta o participante LP como L2 02 em resposta à questão de número 6 (Suas expectativas de aprendizagem são alcançadas? Por quê?): *“Algumas sim. Porque percebo ainda em mim muita cobrança em respostas a que há questionamentos internos sobre a língua, as estratégias metodológicas entre outros.”*

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

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

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

Antes da pesquisa, assim como os participantes, eu concebia a língua somente como um meio de comunicação e expressão. Agora, penso a língua como um encadeamento

significante, que só é possível no campo da linguagem. E esta é anterior ao sujeito e ao falante e vem sempre do Outro.

Ao conceber que o discurso de um sujeito advém do campo do Outro, compreendo que as representações conscientes ou inconscientes que os professores do CAS/Goiânia têm acerca de seus alunos são atravessadas pelos discursos e textos que circulam nas formações continuadas das quais eles participam. Posso concluir que os discursos destes professores sobre os educandos Surdos, assim como o meu discurso acerca desse grupo peculiar, antes da pesquisa, apresentam-se como efeito das leituras propostas em nossas formações continuadas. Contudo, o encontro com os pressupostos da psicanálise veio questionar minhas concepções de língua e linguagem antes cristalizadas e me permitiu pensar de um outro modo os efeitos da surdez na relação estudante Surdo e professor ouvinte.

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

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

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

Portanto, essa experiência na pesquisa me convoca a uma prática psicanaliticamente orientada, que não generaliza os estudantes, ao contrário, me faz pensar em cada aprendiz de forma singular. Convoca-me a transpor para o campo da prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais a concepção de linguagem como constitutiva da subjetividade. E assim, de professor para professor, propomos mais estudos e pesquisas que nos possibilitem refletir acerca da prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MEYNARD, Andre. *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*. Toulouse: Érès, 2016.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. *Audição na Infância*. Antônio Francisco Dieb Paulo (Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005

PPP – *Projeto Político-Pedagógico*. CAS, Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez. Goiânia. 2018.

RAFAELI, Yone Maria. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, Ângela (Org.) *Quem fala na língua? Sobre as psicopatias da fala*. Salvador: Ágalma, 2004, p. 285-294.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. *O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta*. Prefácio de Silvia Eugenia Molina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

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

UFG - Universidade Federal de Goiás/PPGEEB - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica/ CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. *Resolução N° 001/2019*, de 05 de setembro de 2019. Dispõe sobre as normas para validação, registro, acesso, utilização e entrega da Dissertação e do Produto Educacional, resultantes do trabalho de pesquisa realizado pelos discentes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/RESOLUCAO_001_2019_dissertacao_produtosVF.pdf. Acesso em: fev. 2021.

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

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