



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 723-743, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

“OS SURDOS TÊM MEDO DE LIVROS”: negação e celebração do outro no discurso docente¹

Celina Nair Xavier Neta

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS - Brasil

RESUMO

O artigo apresenta a aproximação entre a Educação de Surdos e a Análise de Discurso. Foi desenvolvido a partir de coleta de dados para pesquisa sobre o ensino de Literatura Infantil em escolas que atendem alunos surdos em Porto Alegre e região metropolitana. Este trabalho tem como objetivo analisar o enunciado de docentes de surdos a partir de Michel Pêcheux e Eni Orlandi que ofereceram subsídios para a mobilização da “caixa de conceitos” da Análise do Discurso. Nas entrevistas realizadas com docentes de escolas da rede pública estadual de surdos, surgiu o enunciado: “Surdos têm medo de Livros” que apontou para efeitos de sentido de celebração e de negação dos surdos, tendo em vista que o discurso dos docentes entrevistados deslizam entre a negação da capacidade dos surdos aprenderem a Língua Portuguesa e a celebração da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da necessidade de um ensino Bilíngue para os surdos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Educação de Surdos. Discurso Docente.

1 INTRODUÇÃO

“A coragem é a primeira das qualidades humanas,
porque garante todas as outras.”
(Aristóteles)

¹ Trabalho de Conclusão apresentado ao Seminário Avançado **Análise de discurso: uma forma de conhecimento**, coordenado pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss no segundo semestre de 2015.

Tratando-se de um exercício de análise de narrativas produzidas por docentes que atuam em escolas de surdos, este artigo resulta da aproximação entre a Educação de Surdos e a Análise de Discurso, duas áreas de conhecimento que, apesar de suas especificidades, não se excluem. O objetivo da pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, apresentada aqui, foi investigar os modos assumidos pela contação de histórias em Língua Brasileira de Sinais – Libras nas escolas de surdos, investigando, igualmente, as estratégias de utilização da biblioteca. Desde o trabalho de interpretação de narrativas dos professores, este estudo estabeleceu um compromisso com a análise e a compreensão das representações que circundam o ensino da Literatura Infantil nas escolas de surdos, evidenciando sentidos manifestos nos depoimentos dos docentes.

Skliar (2005) e Quadros (2007) permitiram o adensamento na reflexão sobre a Educação de Surdos. Skliar (2005) apresenta considerações sobre a história da educação de surdos e sobre as repercussões de cada tendência pedagógica no processo educacional dos surdos. Quadros (2007) faz considerações sobre a Libras e suas especificidades, bem como sobre a relevância do uso desta língua no processo educacional dos surdos.

Michel Pêcheux e Eni Orlandi ofereceram subsídios para a mobilização da “caixa de conceitos” (FERREIRA, 2003) própria à Análise de Discurso (doravante, referida como AD) de tradição francesa – um “[...] tipo de análise que mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscorso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819). Nela foram buscados subsídios que possibilitaram melhor compreender as relações dos sujeitos com os sentidos, haja vista a AD ser, ou seja, uma forma de conhecimento que trabalha basicamente com a produção de sentidos. Cabe destacar que, sendo a AD uma disciplina de interpretação que implica na possibilidade de o sentido estar sempre à deriva, ser sempre outro, os achados de pesquisa correspondem a possibilidades de sentido que jamais são absolutas ou definitivas.

2 SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXIANA

Antes de entrar, propriamente, no campo da análise da formulação que causou estranhamento e dos sentidos evidenciados, é fundamental contextualizar a Análise do Discurso como área de conhecimento, apresentando seus princípios, sua “caixa de conceitos” (FERREIRA, 2003). Um cuidado como esse se justifica pelo fato de a tarefa do analista de discurso implicar no uso de conceitos que, ao migrarem para AD, passam por processos de metaforização que provocam reviramentos no modo como eles são compreendidos em suas regiões de origem específica. Outro aspecto relevante a ser considerado é o entendimento de discurso no qual se ancora o autor francês: ele implica uma exterioridade à linguagem e é apreendido no social. Consoante esclarece Fernandes (2005, p. 13), sua compreensão “[...] coloca em evidência aspectos ideológicos e históricos próprios à existência dos discursos nos diferentes contextos sociais” haja vista propor o discurso como “[...] efeito de sentidos dentro da relação entre linguagem e ideologia” (SANTOS, 2013, p. 209), buscando “[...] explicitar os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação” (SANTOS, 2013, p. 209), A partir do autor francês, as relações de linguagem são tomadas como relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são considerados como múltiplos e variados.

Eni Pulcinelli Orlandi² (1994) explica que Michel Pecheux³ se destaca, a partir dos anos 60, nos estudos sobre a relação da linguagem com a exterioridade. Estes estudos, realizados na França, recebem o nome de Escola Francesa de Análise do Discurso (AD) e constituem a AD enquanto espaço disciplinar na relação entre a Linguística e as Ciências Sociais: “A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplina, constituído um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso” (ORLANDI, 2012, p. 20). Por isso, também, alguns analistas designam a AD como uma disciplina de entremeio, ou seja, uma disciplina que se dá na relação entre e no movimento entre.

A AD não se institui especialista em qualquer área, se situando no universo do conjunto das disciplinas de interpretação e se propondo, enquanto campo de análise, o campo discursivo não estabilizado logicamente. Implica, portanto, um trabalho que se efetiva a partir dos múltiplos registros

² Principal comentadora de Michel Pêcheux no Brasil.

³ Fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso, Michel Pêcheux nasceu em Tours em 1938 e faleceu em Paris em 1983.

dos mundos cotidianos relacionados aos modos pelos quais os sujeitos praticam seus discursos e, neles, se significam. (FISS; MUTTI, 2011, p. 645).

A Linguística, de acordo com Orlandi (2010), exclui o sujeito e a situação (a chamada exterioridade) e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se ela fosse transparente, ou seja, mera portadora de sentidos ou como instrumento de comunicação.

A análise do discurso procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Através deste estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e de significar-se. (ORLANDI, 2010, p. 15).

A AD não trabalha a língua como sistema abstrato, nem como uma gramática, mas tem como objeto de estudo o discurso: “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 2010, p. 15). O discurso é o palco onde se dá a relação da linguagem com a ideologia e nele é que são produzidos os sentidos por/para os sujeitos. Para a AD, a linguagem estabelece mediação entre o homem e o meio natural e social, esta mediação se dá pelo discurso que tem como “trabalho simbólico as bases da produção da existência humana” (ORLANDI, 2010, p. 42). Assim, a AD opera com o conceito de língua como possibilidade de materialidade da ideologia, é na língua que a ideologia toma forma pelas palavras dos sujeitos.

Para a AD, a ideologia não é ocultação, mas é a condição de constituição do sujeito e dos sentidos. É a função da relação necessária entre linguagem e o mundo, de acordo com Orlandi (2010), “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer e nesta interpelação o sujeito inaugura a discursividade” (ORLANDI, 2010, p. 48). Orlandi (2010) ainda atenta para o fato de que “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos serem transparentes, eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.” (ORLANDI, 2010, p. 48).

Fernandes (2005) assinala que a ideologia é uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica e, por seu vínculo com a linguagem, marca as diferentes posições dos sujeitos, portanto, “[...] é imprescindível

para a noção de discurso, não apenas imprescindível, mas inerente” (FERNANDES 2005, p. 25). A ideologia se materializa, portanto, por meio da linguagem, sendo o resultado da mediação entre a linguagem e a história.

Para Ferreira (2003), a ideologia ultrapassa a noção de conjunto de representações, mas aparece como prática significativa de forma discursiva, retomando, “[...] por um mecanismo ideológico, aquilo que é constitutivo e aparece como já-lá, como já-dito; o efeito é, então, o da evidência do sentido e a impressão do sujeito como origem do que diz” (FERREIRA 2003, p. 191). A autora ainda afirma que, por posicionar-se no entremeio da língua com a história, a ideologia vai constituir-se pela contradição, pois, como já foi referido anteriormente, a ideologia marca as diferentes posições de sujeito.

Convém esclarecer que, para a AD, o sujeito não o sujeito psicológico, mas sim, linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia, afetado pela história e atravessado pela linguagem, ele é sujeito de/sujeito a. Por estar suscetível aos efeitos da história e da linguagem, o sujeito ocupa posições discursivas que podem ser cambiáveis. Ao dizer, o sujeito está impelido, por um lado, pela língua e, por outro lado, pela realidade social, por sua trajetória, ou seja, “[...] por fatos que reclamam sentidos por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas” (ORLANDI, 2010, p. 53).

Na Análise do Discurso, afirma Ferreira (2003, p. 192): “[...] mais do que o sujeito, interessam as posições sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz”. Fernandes (2005, p. 35) esclarece que “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz. O sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos em oposição, que se negam e se contradizem”. Sendo assim, para AD o mais relevante são as posições que o sujeito ocupa e o discurso enunciado pelo sujeito nesta posição. Ferreira (2003) atenta para o fato de o sujeito não ser a origem do discurso, mas por estar imbricado em um processo de constituição mútua com a língua, o sujeito constitui e constitui-se diante dos

acontecimentos histórico-sociais. “Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.” (FERREIRA, 2003, p. 192).

A AD opera entre a língua e a história, “[...] enfrentando a contradição entre a vontade de hipertrofia do sujeito e a submissão ao assujeitamento”, ou seja, diante da tensão entre a vontade e o assujeitamento, o sujeito estabelece uma relação ativa no interior de uma formação discursiva, um descentramento do sujeito, ao mesmo tempo, determinando e também sendo determinado. Este movimento de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz apagamentos, que trazem à tona a ilusão da transparência da linguagem e de autoria dos dizeres, portanto, “[...] o sujeito não é o centro de seu dizer” (FERNANDES, 2005, p. 35).

Num tal contexto teórico-metodológico, o trabalho do analista consiste em “[...] pensar o dizer dentro do tempo/espço, considerando ambos como o palco das práticas humanas” (ORLANDI, 2010, p.16), apreendendo sentidos que são deixados como vestígios, coletando pistas que lhe possibilitem compreender os sentidos, colocando estes sentidos em contraste com a exterioridade, com o que já foi dito aqui e ali, com o que foi silenciado e com o que já foi dito e esquecido. Todos estes rastros constituem as margens do texto e dos dizeres. Eles merecem o olhar do analista, e, portanto, faz-se necessário um método. O analista não coleta aleatoriamente dizeres, nem analisa suas pistas baseado em suas próprias opiniões ou em sua visão de mundo. Não se trata de um “vale tudo” ou de uma “enquete” sobre assuntos polêmicos. O analista, quando surpreende um efeito de sentido, o faz em um método, seguindo passos e estabelecendo relações das quais não se aparta “a caixa de conceitos” da AD.

Ernst-Pereira e Mutti (2011) destacam que a prática do analista se reconstrói a cada análise e que este saber está imbricado com princípios teóricos que atendem às especificidades de cada pesquisa, sendo assim, o estabelecimento do objeto de análise, o discurso, e o corpus que o representa, consiste em uma das etapas analíticas. A escolha de uma marca linguística e/ou de um enunciado depende da dinâmica do discurso a ser analisada, observando o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer opacificante. Estas noções estão presentes em qualquer trabalho de análise do discurso como

dispositivos operatórios explicitados e/ou substratos teóricos das práticas interpretativas. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 826).

Ernst-Pereira e Mutti (2011) apresentam algumas operações requeridas ao analista de discurso em termos de observação do corpus. Tais operações giram em torno de três conceitos principais: a falta, o excesso e o estranhamento. As autoras afirmam que esses conceitos tomam uma dimensão, pode-se dizer, operacional de reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos, de caráter formalista ou empírico. Ao contrário, tais conceitos podem e devem abrigar inúmeros e incontáveis modos do dizer e do não-dizer (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 829).

A falta, o excesso e o estranhamento requerem uma interpretação em dupla dimensão: a do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva), tendo sempre em vista que o objeto da AD se estabelece na relação da língua com a história. A partir das contribuições de Ernst-Pereira e Mutti (2011), podemos explicitar cada conceito da seguinte forma:

a) a falta – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações e [...], 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função do espaço discursivo, das formações discursivas e das condições de produção em jogo, não incidem na linearidade

b) o excesso – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso. Consiste: 1) no uso de incisivas, de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. [...] 2) na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento.

c) o estranhamento – estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do excêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma desordem no enunciado. [...] Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado.

Tendo o analista do discurso domínio sob esses conceitos – a falta, o excesso e o estranhamento – lhe será possível constituir o corpus e produzir a sua interpretação efetivamente, já que esses compõem a caixa de ferramentas necessária à prática de análise do discurso. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 289).

2.1 DA SUPERFÍCIE LINGUISTICA AOS PROCESSOS DISCURSIVOS: entre o sentido de negação e o de celebração

A partir daqui, serão apresentados os movimentos que possibilitaram o exercício de análise das formulações recortadas estabelecendo interfaces necessárias com o dispositivo teórico-metodológico da AD:

F1: “Os surdos têm medo de livros.”

F2: “Surdos não aprendem português.”

F3: “Surdos não gostam de ler.”

F4: “Surdos não sabem escrever.”

F5: “Surdos não entendem as palavras.”

F6: “Surdos têm dificuldade com LP.”

F7: “Surdos têm preguiça de ler.”

F8: “Surdos só olham as imagens.”

O primeiro aspecto que precisa ser referido é a condição de produção (doravante, referida como CP). Orlandi (2015, p. 28) define as CPs como as circunstâncias da enunciação e, em sentido amplo, elas incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Brandão (2004) esclarece que Pêcheux (1969) tentou fazer a primeira definição geral da noção de CP. Para isso, ele usou o modelo “informacional” da comunicação de Jakobson – esquema esse que permite compreender as condições históricas da produção do discurso, por colocar em cena os protagonistas e o seu referente. A contribuição de Pêcheux consiste em ver como protagonistas do discurso não apenas pessoas individuais, mas “a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia” (BRANDÃO, 2004, p. 44). Dessa forma, os papéis exercidos em cada instância de uma escola, por exemplo alunos-professores-diretor, são marcados por discursos diferenciados. Nos discursos, afirma Brandão (2004, p. 44):

[...] as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a

imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do “imaginário” do outro, fundar estratégias de discurso.

No primeiro semestre do ano de 2015, visitei escolas de surdos para investigar de que forma os professores fazem a contação de histórias em Língua Brasileira de Sinais e de que forma a biblioteca é utilizada nas escolas de surdos. Em uma das instituições visitadas, uma escola da rede pública estadual, em conversa com a equipe diretiva sobre a utilização do espaço da biblioteca e do seu acervo, um enunciado se repetiu e, repercutiu, ecoou, reverberando e reclamando sentidos: “Os surdos têm medo de livros”. O estranhamento diante dessa formulação fez com que a pesquisadora passasse a buscar evidências deste sentido de medo associado a um sentido de incapacidade em outras formulações associadas ao discurso pedagógico na Educação de Surdos, colocando-o, de certa forma, sob suspeição.

Após a entrevista com a equipe diretiva, a conversa incluiu também a professora que desenvolve um projeto de contação de histórias na escola. Novamente, a afirmação segundo a qual “Surdos têm medo de livros” ecoou. O estranhamento, em face de tal formulação, se deu por dois motivos: a mesma frase foi repetida por três professoras na mesma tarde e não se esperava encontrar esse tipo de manifestação numa escola que trabalha com surdos. Inquietações derivaram desse estranhamento: por que este enunciado surge agora? Que discursos sobre a Educação de Surdos circulam na escola e apontam para esta afirmação? Como a educação bilíngue para surdos afeta e é afetada por este enunciado? Essas inquietações reconhecem a historicidade do dizer, ou seja, compreendem a história como sentido. A história está na língua. Como diz Fernandes (2005, p. 191), “A história se inscreve na língua, portanto, a exterioridade não corresponde a um exterior empírico, mas se constitui no próprio trabalho dos sentidos” que estabelecem relação uns com os outros. Tais constatações apontam para a necessidade de se considerar a educação de surdos a partir de sua história e dos discursos praticados sobre ela.

A educação de surdos passou historicamente por três grandes fases pedagógicas. O Oralismo a partir do qual os surdos predominantemente precisavam

aprender a falar e eram submetidos a exercícios exaustivos de repetição de acordo com os relatos da ampla maioria de surdos. Neste período, a comunicação pela Língua de Sinais era proibida nas escolas e os alunos que eram surpreendidos sinalizando eram fisicamente castigados.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p. 7).

O segundo momento pedagógico da Educação de Surdos acontece a partir do sentimento de frustração dos professores diante dos poucos resultados que o Oralismo apresenta. A chamada Comunicação Total priorizava a comunicação: os professores oralizavam e usavam sinais ao mesmo tempo para potencializar a mensagem. Essa etapa significou um avanço no reconhecimento da língua de sinais, no entanto, a língua oral ainda predominava, as atividades e avaliações pedagógicas ainda submetiam os surdos a uma condição de desvalia.

Por volta de 1970, Stokoe, linguista americano, se debruçou sobre a língua americana de sinais e encontrou, nela, parâmetros fonológicos e recorrências morfológicas que o instigaram a pesquisar mais profundamente o assunto. Em seus estudos, Stokoe comprovou que a língua de sinais era uma língua; não, gestos aleatórios ou pantominas. No Brasil, os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais se consolidam a partir da publicação de Quadros e Karnopp (2004) sobre a Gramática da Língua Brasileira de Sinais.

Quadros (2007) esclarece que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira. Além disso, por ser uma língua percebida pelos olhos, a Língua Brasileira de Sinais apresenta especificidade. Pesquisas em várias línguas de sinais comprovaram que tais línguas são complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial do país a partir da Lei nº 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 2005,

após ampla mobilização política das escolas e das entidades representativas da comunidade surda. A partir dessa mobilização, a educação bilíngue toma lugar nos debates pedagógicos, pois aos surdos é assegurado o direito de se comunicarem em língua de sinais, terem acessibilidade nos espaços públicos e terem professores com formação acadêmica em língua de sinais. Inaugura-se o terceiro momento pedagógico: a Educação Bilíngue. O ensino da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, passa a ser realizado nas escolas, respeitando a língua natural dos surdos e sua modalidade viso-espacial. Esse impasse das modalidades linguísticas, teoricamente, se resolve, partindo do pressuposto de que a Libras é a língua de instrução dos surdos, portanto, a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua e na forma escrita.

Feito esse recorte histórico necessário à compreensão dos discursos praticados sobre a educação de surdos e sobre o ensino do Português no contexto da educação bilíngue, o estabelecimento de interfaces entre educação de surdos e análise de discurso reivindica que se fale sobre o interdiscurso como memória discursiva. De acordo com Orlandi (2010, p. 32), o “[...] dizer não é propriedade particular. As palavras não são só “nossas” palavras. O fato é que há um “já-dito” que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. Esse saber discursivo torna possível todo dizer e retorna na forma de preconstruído e já dito, sustentando uma nova formulação, que agora vem sob forma de afirmação segundo a qual “Os surdos têm medo de livros”.

A memória discursiva sustenta formulações já ditas, mas esquecidas e que, quando retornam, constroem uma nova história de sentidos. Em razão disso é que Orlandi (2010, p. 54) sublinha: o “[...] apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça em um lugar possível no momento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem” e o interdiscurso “[...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2010, p. 31).

Skliar (2005) afirma que a educação de surdos é pautada por perspectivas binárias e, de certa forma, esse impasse parece existir como memória interdiscursiva relacionada à educação de surdos e ao ensino do Português. Para Skliar(2005) as

questões binárias (por exemplo: normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria ouvinte/minoria surda, língua oral/língua de sinais) constituem fatores nocivos à análise da realidade educacional, entretanto, o enraizamento ideológico nessas questões é inevitável e insuperável.

Além das perspectivas binárias, a herança de práticas clínicas na educação de surdos e a falta de acesso dos mesmos à língua de sinais desencadearam um processo de fracassos sucessivos na trajetória escolar, o que repercutiu em baixas expectativas sociais e profissionais, fragmentando o conhecimento dessa comunidade e limitando seu acesso a bens culturais.

Como “sujeitos intervalares que somos”, sujeitos que se constituem nos deslocamentos de uma posição discursivo-enunciativa para outra, percebemos, pela análise da formulação “Os surdos têm medo de livros”, que os discursos sobre a educação de surdos se constituem afetados por deslizamentos entre a defesa de que os surdos pertencem a uma minoria linguística com língua e cultura próprias e o questionamento disso. Ora se defende o ensino da Língua Portuguesa como primeira língua, ora se celebra a Libras; ora se prioriza a oralidade, ora se comemora a visualidade; ora o educador se rende aos discursos de normalidade, ora luta pelo respeito às deficiências; ora milita pela manutenção das escolas bilíngues, ora defende os programas de inclusão propostos pelo governo. Sobre isso, Orlandi (2010, p. 74) afirma que “[...] o que temos de real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido”.

Se uma das tarefas do analista é pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística; se, como ressalta Fernandes (2005), o sentido é histórico haja vista envolver trabalho da AD com o processo de produção dos sentidos por meio de procedimentos que desvendam a historicidade (inscrição da história na língua) contida na linguagem em seus mecanismos imaginários; se o sentido é sempre um “parece” e se ele sempre pode ser outro, sentidos possíveis que ecoam e reverberam no enunciado “Surdos têm medo de livros” reivindicaram que se mobilizasse conceitos da AD num exercício de interpretação para o qual é imprescindível que se atente para as relações constituídas entre a língua, a base linguística material comum, e a exterioridade.

Na análise, a consideração das condições de produção é justificada pelo próprio Pêcheux (1997, p. 77) quando declara que “Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, o que implica valorizar as relações de força instituídas entre elementos antagonistas de um campo dado, as relações de sentidos (ou seja, a sustentação de um discurso sobre um discurso prévio) e a antecipação. Ademais, em AD75, Fuchs e Pêcheux (1997) propõem um itinerário que sublinha a consideração dos vestígios da relação necessária entre intradiscurso (“fundo invariante da língua”) e interdiscurso (memória discursiva), esclarecendo a relevância da produção de movimentos que, passando da superfície linguística para o objeto discursivo, não se esquivem de lançar um olhar mais atento aos processos discursivos, ou seja, às relações constituídas entre formações discursivas e formações ideológicas.

A materialidade linguística (ou intradiscurso), de acordo com Orlandi (2010, p. 65), é o “Como se diz? O que se diz? Em que circunstâncias se diz? O que se mostra em sua sintaxe enquanto processo de enunciação”, ou seja, a “forma material, [...], a forma encarnada, não abstrata nem empírica, onde não se separa forma e conteúdo” (Orlandi 2010, p. 53). Feitas essas considerações e estando claro que, na AD o sentido de uma palavra [...] não existe em si mesmo, mas, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde as palavras, expressões e proposições são produzidas, optou-se por um trabalho analítico-discursivo que, partindo da superfície linguística e da consideração do processo de significação, recorre, num primeiro momento, à busca pelos sentidos dicionarizados daquilo que causou estranhamento.

Os discursos sobre o ensino do Português para surdos, constantemente, ressaltam a negação: “Surdos **não** aprendem Português” (F2); “Surdos **não** gostam de ler” (F3); “Surdos **não** sabem escrever” (F4); “Surdos **não** entendem as palavras” (F5). No contexto de produção dessas frases, surge uma afirmação segundo a qual “Surdos têm medo de livros” (F1), o que gera estranhamento por dois motivos principais – a recorrência frequente a uma palavra de negação para se referir às possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo e a verbalização da negação por docentes que, historicamente, têm assumido postura de militância pela educação de surdos – o que é, no mínimo, contraditório. Para fins de análise,

foram escolhidas quatro marcas linguísticas específicas: “surdos”, “têm”, “medo” e “não”.

Na busca pelos sentidos dicionarizados, ou seja, pelo que o dicionário (AMORA, 2009) diz sobre as marcas linguísticas escolhidas, temos:

surdo – adj 1. Que não ouve ou ouve muito pouco; 2. Que mal se faz ouvir; 3. Que é pouco sonoro; 4. Feito em silêncio ou secretamente. sm; 5. Indivíduo surdo. (p. 701)

ter – 1. Possuir, haver; 2. Segurar nas mãos ou entre as mãos; sustar, agarrar; 3. Gozar, usufruir; 4. Conquistar, adquirir, receber; 5. Sentir, experimentar; 6. Conter, encerrar; 7. Dirigir, administrar; 8. Ser dotado de; 9. Dar à luz; 10. Estar na idade de; 11. Valer, importar; 12. Abranger, compreender; 13. Trajar; 14. Poder dispor de; 15. Deter, fazer parar; 16. Revelar (qualidade ou aptidão); 17. Ser dominado, possuído ou dirigido por; 18. Sofrer, padecer de; 19. Demonstrar, revelar. 20. Manter-se firma; 21. Confiar; 22. Considerar-se, julgar-se. (p.715)

medo – Terror, susto, pavor, receio.(p.454)

não – adv 1. Exprime negação; sm 2. Negativa, recusa, repulsa.(p.480)

Só – adj 2 gên 1. Sem companhia; 2 que não está com outros; sozinho; 3. Único; 4. Desamparado; 5. Solitário, ermo, deserto; adv. 6, somente; 7 aquele que vive só; loc adv. 8. A sós: consigo próprio; sem mais companhia.(p.682)

O intradiscursos são as formulações que “estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2010, p. 33), ou seja, o que é dito, eixo da formulação, da atualidade. O interdiscursos corresponde ao eixo da constituição dos sentidos, eixo vertical da memória. Como esclarece Orlandi (2010, p. 33), “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos [...]. E é desse jogo que tira seus sentidos”. Soma-se a isso o fato de que o funcionamento da linguagem se dá desde a tensão entre processos de paráfrase e de polissemia. Os processos parafrásticos se dão pelo dizer que se mantém, ou seja, que são retomados pela memória. A paráfrase retorna aos espaços do dizer, produzindo formulações diferentes. A paráfrase posiciona-se, portanto, lado da estabilização. (ORLANDI,2010,p. 36).

No caso dos enunciados aqui analisados, o funcionamento discursivo parafrástico é evidenciado nas formulações de negação sobre as condições de aprendizado do Português por parte dos surdos. O uso do advérbio “não” antecipa essa negação, tornando-a linguisticamente visível: “Surdos **não** aprendem Português” (F2), “Surdos **não** gostam de ler” (F3), “Surdos **não** sabem escrever” (F4), “ Surdos **não** entendem as palavras” (F5). A negação, nesse caso, retoma

sentidos estabilizados que, ao fazerem corresponder a deficiência a incapacidades, mais do que negar simplesmente, afirmam a incapacidade do surdo, reverberando sentidos de negação do outro presentes em discursos que se relacionam à história da educação de surdos no Brasil. Em outras afirmações, que circundam o discurso dos professores, os sentidos de negação do outro e de incapacidade são reconhecidos em suas marcas linguísticas – “têm” e “só”: “Surdos **têm** dificuldade com LP”, “Surdos **têm** preguiça de ler”, “Surdos **só** olham as imagens”.

Se os surdos “**têm** medo”, então, eles “**não têm** coragem”. Se os surdos “**têm** preguiça”, então, eles “**não têm** empenho”. Se os surdos “**têm** dificuldade”, então, eles “**não têm** facilidade”. Embora a formulação “surdos têm medo de livros” seja uma afirmação, ela aponta para um sujeito de falta e sedimenta um sentido de negação no tocante às condições de aprendizado dos surdos, criando uma rede de sentidos que afetam a prática pedagógica na educação de surdos e retomam o que está, sob certo aspecto, presente no discurso sobre a educação de surdos quando se visita a história da mesma.

Os sentidos resultam das relações. Não estão colados nas palavras, não são fixos, mas são determinados pelas posições ideológicas, pois tudo o que dizemos tem um traço ideológico. Os sentidos não estão nas palavras “surdos”, “ter” e “medo”, ou, ainda, em “não” e em “só”, mas sim na relação delas com a formação ideológica de professoras que, fluentes em Libras, são também militantes dos movimentos surdos em defesa das escolas bilíngues.

A formação discursiva permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. Define-se como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2010, p. 43).

Na formulação “Surdos têm medo de livros”, os sentidos que ecoam, reverberam e escoam são os de negação do outro, se considerando o funcionamento discursivo parafrástico, e, ao mesmo tempo, o de celebração do outro, se tomado o funcionamento discursivo polissêmico. Cabe lembrar que a polissemia é “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2010, p. 36).

O sentido de negação do outro remete aos sentidos pejorativos que surpreendemos nas formulações em análise e, mais especificamente, em “Os surdos têm medo de livros” (F1). Os sentidos dicionarizados associam ao termo surdo/surdez as expressões: 1. Que não ouve ou ouve muito pouco; 2. Que mal se faz ouvir; 3. Que é pouco sonoro: “privação do sentido de ouvir”. Todos os termos, não, muito pouco, mal, pouco e privação, reafirmam que os surdos são sujeitos de falta.

A marca linguística “ter”, inicialmente, nos induz a ideia de “possuir, haver” ou de “3. Gozar, usufruir; 4. Conquistar, adquirir, receber [...]”, no entanto, no primeiro caso, quando se possui algo ou alguma coisa, detemos o poder sobre o que possuímos. O medo não pode ser possuído, não é algo que podemos “ter” e “controlar”. Por outro lado, os termos “gozar, usufruir, conquistar, adquirir e receber” remetem a possibilidades positivas ou sugerem a ação de outras pessoas. Quem conquista, conquista algo. Quem recebe, recebe algo de alguém. Ou seja, não conquistamos o medo, ou usufruímos dele. Nesse caso, teriam os surdos recebido ou conquistado medo de livros de algum lugar?

Os termos “sentir, experimentar”, quando associados à formulação, também não estabelecem relação com o discurso das professoras, pois o medo relatado não se trata de reação física ou pânico ao ver os livros. O medo não está associado ao objeto livro, mas ao que ele representa. Portanto, os sentidos de “ter”, que melhor se relacionam com a formulação, são: “ser dominado, possuído ou dirigido por” e “sofrer, padecer de”. Pois a resistência que os surdos apresentam diante de um texto escrito é o receio de ser “dominado” por uma língua que não é a sua, de ser “dirigido por” uma maioria ouvinte, de “sofrer” por fracassos contínuos em seus esforços de leitura.

Sendo assim, os efeitos de sentido de negação, de sujeito da falta que é “dominado”, que “sofre”, que “padece”, ressaltam a incapacidade e, ainda, a culpa por não aprenderem, afinal, se não aprendem é porque “têm medo”, “não têm coragem”. De certa forma, tudo que foi dito anteriormente e esquecido sobre a educação de surdos reforça uma rede de sentidos que culpabiliza os surdos por seu fracasso. Todos aqueles enunciados que apontam para a patologização, normalização e correção são ativados. Destacamos, aqui, um problema para o qual tais sentidos apontam: os livros não suscitam medo, mas são símbolos de desejo e

de conhecimento, logo, o sujeito que teme os livros, teme o conhecimento e abre mão do seu protagonismo, assumindo esse lugar de sujeito da falta que é produzido discursivamente.

Embora efeitos de sentido de celebração do outro sejam surpreendidos também, eles apontam para a desvalia dos surdos, reafirmando que se existe alguém que teme algo, este é diferente de mim, que não temo. Portanto, sou mais forte, mais corajoso, não temo os livros, mas os domino e os utilizo como forma de manutenção do *status quo*, deliberando sobre o que, como e onde devem ser lidos.

O sentido de celebração do outro exalta a existência de um sujeito surdo, que se comunica pela língua de sinais, que tem direitos assegurados, que exige uma escola que acolha suas especificidades e sua modalidade linguística. Este sentido celebra a existência do surdo e também todas as mensagens de superação que acompanham este sujeito de “falta”, pois, se existe um surdo, com certeza existe alguém que é ouvinte; se existe alguém que não sabe, logo, existe alguém que sabe; se existe alguém que teme, logo, existe alguém que não teme.

Quando professoras de surdos que ocupam um espaço de luta pela manutenção das escolas bilíngues para surdos afirmam que “Os surdos têm medo de livros” (F1), elas também afirmam que os surdos, apesar da educação bilíngue, seguem incapazes de aprender o português e que a sua própria existência como professoras deve ser mantida e assegurada. A celebração não é uma comemoração, mas uma exaltação do diferente, do exótico que “precisa de alguém”, nesse caso, precisa do sujeito ouvinte, da professora, que não tem medo de livros para conduzi-lo.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das análises feitas, percebemos que tanto os sentidos não são fixos quanto os sujeitos são intervalares e ocupam posições discursivas que se movimentam entre um sentido e outro. A mesma professora que ora ocupa um lugar de militância pela causa dos direitos linguísticos dos surdos e pela manutenção das escolas bilíngues, ora enuncia que “Os surdos têm medo de livros”, reiterando afirmações segundo as quais “Surdos não aprendem português”, “Surdos não gostam de ler”, “Surdos não sabem escrever”, “Surdos não entendem as palavras”,

“Surdos têm dificuldade com LP”, “Surdos têm preguiça de ler” e “Surdos só olham as imagens”. Em seu dizer, ressoam ecos de uma educação normalizadora e corretiva, que vigorou por mais de um século em uma sociedade que opera sobre o pensamento binário, portanto, essa formulação não teve origem na sua prática, nem na sua militância, mas nos discursos imbuídos de desejo de corrigir e normalizar os surdos nos quais evidenciamos tensões entre sentidos de negação do outro como sujeito capaz e de celebração do outro pelo reconhecimento de sua diferença.

O objetivo da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso apresentada, aqui, foi investigar os modos assumidos pela contação de histórias em Língua Brasileira de Sinais – Libras nas escolas de surdos e, igualmente as estratégias de utilização da biblioteca. Desde o trabalho de interpretação de narrativas dos professores, este estudo estabeleceu um compromisso com a análise e a compreensão das representações que circundam o ensino da Literatura Infantil nas escolas de surdos, evidenciando sentidos manifestos nos depoimentos docentes. Sendo assim, percebe-se que, embora a prática dos docentes das escolas de surdos seja anunciada em uma proposta bilíngue, e, que essa educação bilíngue seja celebrada como uma conquista da comunidade surda, as marcas da negação da diferença são evidenciadas nos enunciados que foram analisados. Estes enunciados repercutem em práticas que ao invés de promover a leitura, sonegam o direito de protagonismo no processo de construção do conhecimento.

É fundamental retomar que tais professoras não são a origem “do dizer”, mas estas são afetadas por enunciados e por discursos que já foram ditos e que agora – diante de um cenário de implantação e implementação de uma prática pedagógica – são retomados. O “já dito” assume novos enunciados e se apresenta no discurso docente marcando o quanto a educação de surdos requer atenção para que não se faça mais do mesmo, ou seja, não se perpetuem práticas oralistas repaginadas pelo novo. As marcas da negação e da celebração no discurso docente derivam, deslizam, escoam; mas também enraízam e engessam os indivíduos, portanto, faz-se necessário continuar a aprofundar tais exercícios de análise, aproximando e fortalecendo os vínculos entre a AD e a Educação de Surdos de modo a que se torne cada vez menos ingênua a relação entre aqueles que produzem essa educação e seus dizeres, ou melhor, os enunciados pelos quais são apropriados.

**“THE DEAF HAVE FEAR OF BOOKS”:
denial and celebration of each other in teaching speech**

ABSTRACT

This article presents the rapprochement between the Education of the Deaf and Speech Analysis. It was developed from data collection for research on Children's Literature teaching and the use of the Library in deaf schools. Aims to analyze the statement of deaf teachers from Pêcheux and Eni Orlandi who offered subsidies for the mobilization of “concepts box” of AD. From interviews with teachers of the public schools of deaf, statement analysis was produced: “Deaf afraid of books” that pointed to the effects of sense of celebration and denial of the deaf, considering that the discourse of teachers surveyed slip between the denial of the ability of the deaf to learn the Portuguese language and the celebration of Brazilian Sign Language - Libras and the need for a Bilingual education for the deaf.

Keywords: Discourse Analysis. Deaf Education. Pounds. Speech Teacher

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1526>>. Acesso em: mar.2016

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise de discurso. **Organon – Discurso, língua e memória**, Instituto de Letras, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, p.189-2002003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; MUTTI, Regina Maria Varini. Língua, Discurso e Sujeito na Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 643-650, set/dez 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23638>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e Procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Análise de Discurso: princípios e Procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel _____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony(Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 163-251.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira – Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 209-234.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Correspondência:

Celina Nair Xavier Neta. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: celinaxavier67@gmail.com

Revista Even. Pedagog.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI
Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 723-743, jun./jul. 2016

Recebido em: 12 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 05 de maio de 2016.