

VOL I

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2020

VOLI

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Diagramação: Helber Pagani de Souza
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Chefe:

Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Organizador:

Wilson Noé Garcés Aguilar

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P832 Por palavras e gestos [recurso eletrônico] : a arte da linguagem vol I /
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira, Patricia
Vasconcelos Almeida. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-10-1

DOI 10.37572/EdArt_101310720

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de
Paula. II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p.113).

A língua/linguagem, em sua essência, é constitutiva da espécie humana, uma vez que o homem - um ser de linguagem – constrói-se como sujeito por meio da relação dialética que estabelece com seus pares. Nessa relação, a palavra institui-se como ponte entre o “eu e o “outro”. Os fios discursivos, os diferentes modos de dizer e as múltiplas linguagens que se entrecruzam, se complementam e se orquestram.

Em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural essas diferentes linguagens reverberam um modo de significar a realidade e expressam não só subjetividades, mas também identidades sociais e culturais. A presença de tecnologias variadas, mediando as interações e trazendo novas nuances para a produção, a difusão e a circulação do saber, requer um olhar cuidadoso sobre as práticas de leitura, de escrita e de oralidade, sobre os letramentos e sobre o ser humano e o conhecimento. Coloca, ainda, como imperativa a formação crítica do sujeito para atuar na contemporaneidade.

Nesse viés, o texto e o discurso, em suas diferentes abordagens epistemológicas, transcendem a primazia dada ao verbal e constituem-se como espaços de reexistência, e porque não de resistência e de batalhas? Assim, as várias vozes que se fazem presentes neste primeiro volume do livro *Por palavras e gestos: A Arte da Linguagem* brindam o leitor com pesquisas que discutem temas relevantes para os estudiosos da área que buscam a compreensão sobre intrincadas questões presentes na contemporaneidade. E, convidam o leitor ao diálogo.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

LETRAMENTOS E LITERATURA

CAPÍTULO 1	1
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LENDO E ESCRREVENDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE INTEGRADA WOLNEY MILHOMEM – CAIC	
Ana Patrícia Sampaio Pereira Geirlane Fontineles da Silva Martins Vanessa Gonçalves Candido Rodrigues	
DOI 10.37572/EdArt_1013107201	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA	
Vanusa Benício Lopes Claudiana Nogueira de Alencar	
DOI 10.37572/EdArt_1013107202	
CAPÍTULO 3	24
VOZES DE OUTRO GOLPE	
Laís Vidal de Negreiros Batista José Edilson de Amorim	
DOI 10.37572/EdArt_1013107203	
CAPÍTULO 4	39
OUTRO TRAJETO DA NARRATIVA OPERÍSTICA	
Gandhia Vargas Brandão	
DOI 10.37572/EdArt_1013107204	
CAPÍTULO 5	49
IMAGEM E ESTÉTICA: A HEGEMONIA HOLLYWOODIANA E SUAS FORMAS DE RESISTÊNCIA	
Johanna Gondar Hildenbrand Francisco Ramos de Farias	
DOI 10.37572/EdArt_1013107205	
CAPÍTULO 6	60
GOTA D'ÁGUA: TESSITURAS DIALÓGICAS COM O MITO DE EURÍPEDES	
Amanda Ramalho de Freitas Brito	
DOI 10.37572/EdArt_1013107206	
PRODUÇÃO ESCRITA	
CAPÍTULO 7	70
ANÁLISE DE PRODUÇÕES: UM ESTUDO DA ESTILÍSTICA LÉXICA	
Diná Tereza de Brito Suellen Arcanjo de Godoy	
DOI 10.37572/EdArt_1013107207	

CAPÍTULO 8 82

O LUGAR DA ORALIDADE E DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Manoel Cândido Nogueira

Jocilene Mateus Amâncio

Maria de Fátima Araújo Silva

DOI 10.37572/EdArt_1013107208

CAPÍTULO 9 92

O JOGO CAMALEÔNICO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO GÊNERO

Paula Silva Abreu

Mauriceia Silva de Paula Vieira

DOI 10.37572/EdArt_1013107209

O DISCURSO SOB MÚLTIPLOS OLHARES

CAPÍTULO 10 106

O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.37572/EdArt_10131072010

CAPÍTULO 11 119

O DISCURSO DA COMUNIDADE SURDA EM REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES INCLUSIVAS

Flávia Pieretti Cardoso

DOI 10.37572/EdArt_10131072011

CAPÍTULO 12 131

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

DOI 10.37572/EdArt_10131072012

CAPÍTULO 13 139

O DISCURSO TRANSFEMINISTA E O ABALO DAS EVIDÊNCIAS DO SEXO: REUNINDO REFLEXÕES A RESPEITO DA CISGENERIDADE

Beatriz Pagliarini Bagagli

DOI 10.37572/EdArt_10131072013

CAPÍTULO 14 152

SOBRE FALA, ESCUTA E ETIQUETA – ENCONTRO E DESENCONTROS COM MULHERES INDÍGENAS

Ivânia Maria Carneiro Vieira

DOI 10.37572/EdArt_10131072014

CAPÍTULO 15	164
BIBLIOTECAS DIGITAIS, DIREITOS AUTORAIS E O COMPARTILHAMENTO DE MATERIAIS (NÃO) AUTORIZADOS NO ESPAÇO DIGITAL	
Natália Rodrigues Silva	
DOI 10.37572/EdArt_10131072015	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	177
ÍNDICE REMISSIVO	178

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

Data de submissão: 04/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

PPGCL – Pós-graduação em Ciências da
Linguagem Doutorado

UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 - CEP. 37550-000
Pouso Alegre – MG

lisianestrumiello@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2896646311992547>

RESUMO: Neste estudo, que faz parte da pesquisa do doutorado em Ciências da Linguagem, o olhar se volta para a inclusão do aluno surdo. Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de professores, alunos e coordenação em situação de inclusão escolar do aluno surdo. Como resultados buscou-se entender os modos de funcionamento do discurso articulando as temáticas que emergem nas conversações com os modos discursivos de operar-se a Inclusão Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Inclusão escolar. Análise de Discurso.

SUMMARY: This study is a part of the PhD research in Language Sciences, which focus the

inclusion of the deaf student. We were interested in analyzing and understanding, from the theoretical-methodological device of Discourse Analysis (AD) how are constituted the discourses of teachers, students and scholar coordination in a situation of inclusion of the deaf student. The results sought to understand the modes of functioning of the discourse articulating the themes that emerge in the conversations with the discursive modes of operating the School Inclusion.

KEYWORDS: Deaf. School inclusion. Discourse Analysis.

1 . INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de doutorado com o tema Inclusão escolar. Nesse estudo levanto pontos de discussão sobre a inclusão do aluno surdo na escola regular, como se dá esse processo? Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de alunos surdos em situação de inclusão escolar.

2 . ANÁLISE DO DISCURSO

Tendo em vista que as considerações aqui propostas partem de um estudo baseado nos constructos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, numa interface com a Psicanálise, passamos a abordar alguns conceitos que se mostram relevantes para ancorar nossas discussões e a temática aqui privilegiada.

Com Orlandi (2014) o homem é um ser histórico e simbólico e, assim sendo, suas práticas sociais são práticas significativas. As formas das relações sociais, os movimentos na sociedade, os movimentos sociais, as organizações sociais, significam a partir da língua(gem) que é a mediação necessária entre os sujeitos e a realidade natural e social. Aí começa o processo de constituição do sujeito: o indivíduo é constituído pela língua e interpelado pela ideologia, constituindo-se a forma sujeito histórica. Trata-se, segundo Orlandi (*op cit*), do assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “à” (língua e ideologia). Considero importante pensar na constituição do surdo, que língua o constitui? Quais suas relações sociais? Como a escola está (ou não) preparada para recebê-lo?

Podemos ver nosso aluno surdo entre duas línguas, a saber, o português e a Libras¹, qual delas é sua língua materna? Em qual delas se comunica? Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Desse modo a língua não pode ser um simples instrumento de comunicação. E é justamente porque a língua não é só um instrumento que o encontro com uma outra língua por vezes pode ser problemático como afirma (Lacan, 1998 apud Macia e Silva Jr, 2014).

A língua não é um simples instrumento de comunicação, ela é o material fundador do nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos. A criança forma o seu Eu e começa a se relacionar com o mundo, ou seja, com os sistemas simbólicos que a fazem “acessar” o real, através do olhar do Outro, a mãe, em primeira instância.

Revuz (2002) define a língua estrangeira como uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância (materna). É interessante pensar que pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já teve acesso à linguagem através de uma língua. “Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais de mesma ordem.” (p.213)

Interessante como a autora pontua que a primeira língua é um dado ineludível, uma tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova, esse encontro com a língua específica (estrangeira) faz vir a consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. “Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódico”. (Revuz, 2002, p.215)

¹ Língua Brasileira de Sinais.

Com base em Orlandi (2014, p.154) analisamos o processo de constituição do sujeito que emerge como efeito do assujeitamento à linguagem. A autora afirma que a identidade resulta de “processos de identificação”, ou seja, para o analista de discurso o processo de constituição do sujeito se dá pela “interpelação do sujeito em indivíduo pela ideologia”. Não há sujeito sem ideologia. O que pode haver (PÊCHEUX, 2011) são novas formas de assujeitamento produzidas, na sociedade atual, pelo sistema capitalista, em diferentes processos de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, mantida sua forma sujeito histórica.

Orlandi (2014) retomando Pecheux (1975) acrescenta que o indivíduo é ideologicamente interpelado, e que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. Os sentidos não existem em si, mas pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas que são, no discurso, o reflexo das formações ideológicas, conforme aquele autor. Pode-se afirmar que não há sentido(s) sem ideologia, já que a ideologia é condição para o sentido ou para a ilusão de evidência discursiva, de referencialidade.

É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (professor, aluno, diretor etc.). Incidem, nesse processo, fortemente, as formações imaginárias: a imagem do que seja um professor, a imagem do que seja um aluno, a imagem do que seja um aluno Surdo. As posições assumidas pelo sujeito no discurso se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se. Isso quer dizer que não há uma identidade em si, já pronta (o que é ser aluno?), mas um processo de constituição de identidade(s) e dos sentidos.

Assim a autora Orlandi (2014, p.154) afirma que para a AD, o sujeito se submete à língua, mergulhado no universo simbólico e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto em que reflete sua interpelação pela ideologia.

3 . BREVE HISTÓRICO: O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em diferentes momentos da história, o meio social procurou identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade. Nesse trabalho o foco é o aluno surdo, importa neste momento analisar os estudos dessa área, ouvir como vivem a situação da inclusão os envolvidos nela, professores e alunos. Assim faço uma breve exposição sobre a história da inclusão do surdo e como a língua, linguagem e sujeito se entrelaçam e se constituem nesse campo.

3.1 A Inclusão do Surdo

O desejo da inclusão de surdos na sociedade encontra brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres. Apesar de muitos anos de trabalho, o treinamento auditivo e da fala – requisitos mínimos e fundamentais para a normalidade exigida pelo “ouvintismo” (Skliar, 1999) não impediu que os alunos surdos deixassem de falar a língua de sinais. A gramática espacial das línguas espaçovisuais atemorizavam e instigavam os educadores que não a conheciam, porém, secretamente, distantes dos olhos dos ouvintes, sempre estiveram ali, no corpo, nas mãos e no olhar dos surdos que jamais calaram – que não cerraram as mãos (Mascia e Silva Júnior, 2014).

Kessler (2002), em sua pesquisa de doutorado, relata que o Abade de l’Epée ouviu a voz desses sujeitos. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em 1789 após sua morte já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas da Europa. Ao Abade podemos atribuir um momento fundador da língua de sinais, fazendo-a existir socialmente, ao descobrir que seria possível educar os surdos de maneira coletiva utilizando esta língua. Embora esse fato tenha importância, neste caso o que se tem é o que Orlandi (1990) chama de uma concepção de língua utilitária, um instrumento de trabalho com uma finalidade imediata de ordem prática.

Mascia e Silva Jr.(2014) relatam que no Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor de surdos contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Posteriormente, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto nacional de Educação de Surdos (INES). Sacks (1989(1990, p.37)) define o final do século XVII e o início do século XVIII como:

...uma espécie de época áurea na história dos surdos (...) a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Em 1870, havia em diversos países escolas de surdos que utilizavam tanto a língua de sinais quanto a “oralização” como base para a educação de surdos. Entretanto, os crescentes embates políticos, “a imposição colonial da língua oral e, ao mesmo tempo, a proibição da língua de sinais, tensões entre surdos e ouvintes, provocaram divergências e uma verdadeira “guerra espacial” (Mascia e Silva Jr, 2014). Apesar de um século de realização com a língua de sinais na instrução dos surdos, a corrente oralista protagonizada e defendida por Alexander Graham Bell radicalmente conquistou espaço político e no “congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão em 1880, no qual professores surdos foram excluídos

da votação, o Oralismo venceu e o uso de Sinal em escolas foi “oficialmente” proibido” (Sacks 1989 (1990, p.45).

O sentimento e os argumentos que mobilizaram Bell ao apadrinhar o Oralismo na tentativa de ensinar o surdo a falar e ouvir foram sumarizados na 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894) quando disse: “nós mesmos devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Trata-se de uma tentativa de restituir aquilo que a natureza tirou, a audição; de fazer do surdo um pseudo-ouvinte. Este foi o saber que engendrou as pesquisas e a prática profissional em clínicas, escolas e instituições de surdos até meados do século XX.

Apesar da resistência dos surdos, a supressão da língua de sinais resultou na “deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo” (*op. cit.*, p.45). sem a língua de sinais houve uma deterioração das conquistas educacionais e no grau de instrução do surdo. Orlandi afirma que somos constituídos em sujeitos através da língua, da possibilidade de organização psíquica da linguagem, como pesquisadora não posso mensurar quão desastroso foi esse período para as crianças surdas. Kessler (2008) afirma que esse entendimento foi o responsável por desdobramentos na vida de crianças surdas tais como a indicação dos especialistas para a inserção das crianças surdas em escolas para ouvintes. Este procedimento também promovia um afastamento dos surdos em relação aos seus pares, em uma maneira de silenciar - no sentido de censurar, como aponta Orlandi (1990; 1997) em “a política do silêncio” – o uso de sinais gestuais em favor de uma pretensa aprendizagem da modalidade oral da linguagem.

Os questionamentos surgem na década 1960 quando os surdos e os profissionais – historiadores, educadores e psicólogos – rompem esta passividade cega e percebem que algo precisava ser feito. Somente nesse momento, e a partir da inquietação de linguistas que anteriormente nunca haviam concedido atenção à língua de sinais, é que se instaura um novo paradigma, com a publicação de William Stokoe em 1960, “Sign, Language, Structure”, e em 1965, “A Dictionary of American Sign Language”. Stokoe², foi um estudioso, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet. Em parceria com seus colegas surdos, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, Stokoe busca uma estrutura de língua, desvendando o léxico e desnudando a sintaxe espacial da ASL abre o caminho da língua(gem), das palavras, das proposições, do corpo que(m) fala pelo sujeito surdo.

“(Re)conhecer a língua de sinais como uma língua produziu incessantes questionamentos. Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaçovisual. Língua é corpo” (Mascia e Silva Jr., 2014, p. 30).

2 Dr. William C. Stokoe, Jr. foi um estudioso, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet.

Com Kessler (2008, p. 32) esses estudos deslocam os sentidos de surdez do campo médico e os situam a partir do entendimento de que os surdos, pela sua condição, utilizam uma língua diferente, a língua de sinais, de natureza visuo-espacial. É através dela, observa a autora, que se desenvolve sua identidade e são localizados socialmente como pertencendo a uma comunidade linguística minoritária e possuindo uma cultura que lhes é própria, pois sua condição de surdez lhes impõe funcionamentos diferentes na sua vida cotidiana.

No final do século XX, no Brasil, a língua de sinais saiu da obscuridade, e a cultura surda obteve maior espaço social e visibilidade. Em 2005, ganha força e visibilidade social o movimento reivindicatório do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de livre circulação, podendo ser utilizada nas escolas para o ensino de surdos. (Mascia e Silva Jr., 2014)

Kessler (2008) afirma que as propostas ditas bilíngues de educação de surdos defendem a necessidade de que as crianças surdas desenvolvam a linguagem através do contato precoce, isto é, desde bebês, com os adultos como sinalizadores enquanto usuários da língua de sinais, e de que aprendam como segunda língua a língua oral da comunidade ouvinte. Uma das referências mais frequentes sobre o aprendizado das línguas de sinais por surdos, quando comparado ao aprendizado de língua oral, repousa no argumento de que aquela seria de mais fácil aprendizado para o surdo, mais intuitiva, mais simples em relação a língua oral. Por outro lado, os surdos oriundos de famílias de pais ouvintes, que aprendem a língua de sinais no contato nas escolas especializadas, também aprendem rapidamente. Esse indício nos leva a analisar os trechos abaixo de alunos surdos.

A aluna V. entrevistada tem 15 anos, surdez congênita e profunda bilateral. Fez implante coclear aos 8 anos de idade no ouvido esquerdo e usa aparelho de amplificação sonora no ouvido direito. Foi oralizada e proibida de usar libras em casa, começou a usar a Libras apenas quando foi para a escola, aprendeu com o interprete da escola. O aluno L. tem 17 anos, surdez congênita e severa bilateral. Ensinado em libras desde pequeno, tentou o português como segunda língua. Sem uso do aparelho de amplificação sonora, atualmente, por questões financeiras.

R1. Aluno L.: ... tem que esperar um interprete chegar... no ano passado eu pedi a minha mãe que reclamasse na secretaria de educação porque não tinha interprete.... no começo do ano não tinha em fevereiro e março... e aí não dá!!!
...

R2. Aluna V.: ...tinha um interprete muito ruim e eu chorava de saudade do outro intérprete... esse interprete ficava no computador e não dava atenção pra mim... os meus amigos ficavam bravos porque o interprete não ajudava...

Podemos observar que ambos os depoentes relatam a necessidade do interprete em sala de aula, ou seja, é necessário que um ouvinte, assista a aula dada pelo

professor da disciplina e traduza para a Libras, para que os alunos surdos possam compreender. Interessante notar que ambos dão preferência para a Libras, mesmo tendo histórias diferentes quanto à exposição ao português ou a Libras como língua materna. Podemos ver que de alguma maneira os sentidos da aula são compreendidos na língua visuo-espacial e não no português oral.

Mascia e Silva Jr. (2014, p.32) afirmam que do ponto de vista linguístico parece tratar-se de um avanço, entretanto, os embates permanecem, no estatuto destas línguas para os surdos, tendo em vista que em última instância a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para “conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português.

“Todo saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável, constitutivo. “Mostra que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” será possível somente no entremeio.”(Kessler, 2008, p. 43)

Podemos assim compreender pensando a relação entre linguagem e surdez, a língua é a questão, sob qualquer ângulo, no que é dito e no que não é dito. Kessler (2008, p.38) destaca uma distinção importante “no que é dito com a Língua e no que é dito na/sobre a língua que não se fala com a língua”. A língua como fronteira entre um “dentro” e um “fora” (de lugares). Questionamos com Scherer (2005) e Kessler (2008) “mas o que vem a ser estar fora de lugar? De qual lugar? Lugar da língua na família, da língua da maioria, dos ouvintes, dos surdos? Trata-se da língua como elemento de inclusão ou exclusão? Pois para estar “dentro” da comunidade ouvinte, deve-se estar na língua oral; para estar “dentro” da comunidade surda, deve-se ser surdo sinalizador, e ouvintes não são aceitos, ou seja, estão “fora”.

Independente da língua em questão, estar na linguagem é muito mais do que poder falar, ou neste caso poder ouvir. É constituir-se como sujeito histórico (ORLANDI, 2014).

4 . CONCLUSÃO

Este trabalho traz um breve relato da legislação na inclusão do surdo e questiona a questão fundamental para o ser humano, a língua. Com que língua o surdo se comunica? Como ele aprende na escola regular? Concluímos que a Libras tem um papel constitutivo na linguagem dos sujeitos surdos ouvidos nesta pesquisa e que, neste caso, para ser inclusiva a escola precisa dominar essa língua. Na escola em questão o interprete em sala de aula fez esse papel. Fica o questionamento se temos tantos intérpretes quanto alunos surdos para que possamos tornar a escola regular inclusiva? Só isto basta? Essa é uma discussão que fica para um próximo trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

KESSLER, Themis Maria. **A surdez que se faz ouvir**: sujeito, língua e sentido. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

MASCIA, M. A. A. e SILVA JR, A. N. **A Construção da Identidade do sujeito Surdo nas entre-línguas**: orais e espaço-visuais. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**: As formas do Discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORRÚ, Carla Maria dos Santos Ferraz. **O Discurso da Inclusão**: o direito a diferença. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PECHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma crítica a afirmação do Óbvio. Trad. De Eni P. O. (et al) 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SCHERER, A. **A Constituição do EU e do Outro pela interpelação da língua na História do Sujeito**. II SEAD. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós-graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós-graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A cartomante 39, 46, 47, 48

Análise de Discurso 105, 106, 107, 118, 131, 138, 143, 148, 164, 175

Anúncio 8, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Aspectos Estilísticos 70, 79

B

Bibliotecas Comunitárias 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23

Bibliotecas digitais 9, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 176

C

Cinema 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61

Círculo de leitura 18, 19

Comunidade Surda 8, 119, 120, 121, 125, 128, 129, 137

D

Dialógico 60, 65

Direito de Expressão 152, 159

Ditadura militar 21, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 35, 38, 62

Drama moderno 60, 61, 64, 65, 68, 69

E

Escrita 6, 7, 8, 1, 3, 4, 5, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 37, 41, 43, 45, 54, 62, 66, 70, 73, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 98, 106, 107, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 125, 127, 167, 175

Escrita e oralidade 82, 83

Estética 7, 37, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 80, 130

Etiqueta 8, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

F

Feminismo 139, 141, 142, 143, 148, 150

G

Gênero 8, 41, 42, 57, 64, 81, 91, 92, 96, 97, 99, 101, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151

I

Implicações pedagógicas 82, 83, 85

Inclusão escolar 8, 128, 131

L

Leitura e escrita 1, 3, 5, 9, 14, 15, 22, 76, 106

Libras 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 136, 137

Língua Portuguesa 8, 9, 40, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 91, 117, 119, 120, 122, 125, 126, 130, 177

Lúdico 5, 6, 12, 110, 111, 117, 147

M

Memória 20, 24, 26, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 49, 51, 80, 106, 109, 114, 115, 116, 118, 141, 144, 147, 149, 158, 166, 175

Mulheres Indígenas 8, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163

Multimodalidade 92, 93, 94, 96, 97, 100, 104, 105

N

Narração 24, 26, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 55, 56

Narrativa musical 39, 40, 45

O

Opera 39, 40, 156

P

Prática de Ensino 8, 119, 122, 126

Práticas de leitura 6, 5, 13, 14, 15, 18, 19, 22

Produção Textual 70, 71, 72, 73, 76, 78, 90, 91, 130

Psicanálise 106, 107, 111, 117, 132

Publicidade 52, 55, 92

R

Resistência 6, 7, 13, 21, 22, 28, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 135, 139, 140, 144, 147, 148, 149

S

Subjetividade 8, 24, 33, 37, 49, 51, 67, 106, 107, 110, 115, 117, 139, 149, 155, 156

Surdo 8, 120, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

T

Tragédia 36, 41, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 77

Transexualidade 139, 145, 146



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**