

# QUEM PODE FALAR NAS SALAS INCLUSIVAS DE SURDOS E OUVINTES?: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

## WHO CAN SPEAK IN THE INCLUSIVE CLASSROOMS FOR THE DEAF AND THE HEARING?: REFLECTIONS AND CONSIDERATIONS

Carlos Alberto Matias de Oliveira 1  
Fábio Rodrigues dos Santos 2  
Sérgio Ifa 3

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar os processos de interação dos e com alunos surdos e ouvintes em sala de aula inclusiva contemplando as duas línguas envolvidas: Libras e Português. Esta investigação se insere na Linguística Aplicada (LA) porque esta reconhece ser inescapável a relação entre fazer pesquisa e fazer política. Teoricamente, embasamos nas discussões sobre a relação de dominação entre línguas e sujeitos. Leva-se em consideração as experiências dos autores nesse formato de salas de aula inclusivas. Quanto aos resultados, compreende-se que eles apontam inicialmente para a constituição de uma assimétrica alternância dos sujeitos falantes em diálogos que envolvem surdos e ouvintes relacionada ao valor atribuído e naturalizado das línguas. Espera-se que as reflexões aqui provocadas possam contribuir de alguma forma para as pesquisas em LA, questionando e promovendo reconstruções e possibilidades de ensino inclusivo para surdos e ouvintes.

**Palavras-chave:** Assimetria. Alternância dos Sujeitos. Surdos e Ouvintes. Salas de Aulas Inclusivas. Libras e Português.

**Abstract:** This paper aims to analyze the interaction processes of and with deaf and hearing students in an inclusive classroom, considering the two languages involved: Libras (Brazilian Sign Language) and Portuguese. This study belongs to Applied Linguistics (AL) field because it recognizes that the relationship between doing research and doing politics is inescapable. Theoretically, we underpinned on discussions about the domination relationship between languages and subjects. The author's experiences in this inclusive classroom format were taken into account. As for the results, they initially point to the constitution of an asymmetric alternation of the speaking subjects in dialogues that involve deaf and hearing people related to the attributed and naturalized value of languages. It is expected that the reflections we provoked here can contribute in some way to research in AL, questioning and promoting reconstructions and possibilities of inclusive education for deaf and hearing people.

**Keywords:** Asymmetry. Alternation of Speaking Subjects. Deaf and Hearing. Inclusive Classrooms. Libras and Portuguese.

---

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8620356657637422>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-587X>. E-mail: [carlos.oliveira@fale.ufal.br](mailto:carlos.oliveira@fale.ufal.br) 1

Mestre em e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Professor no Curso de Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5922681212511096>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2590-3586>. E-mail: [fabio.santos@fale.ufal.br](mailto:fabio.santos@fale.ufal.br) 2

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor associado no curso de Letras Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5731503098918984>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>. E-mail: [sergio@fale.ufal.br](mailto:sergio@fale.ufal.br) 3

## Introdução

A afirmativa que rege nossas discussões neste artigo é que a língua/linguagem constitui a base das relações, interações e desenvolvimento humano. Essa afirmativa se ancora na compreensão de que a palavra é a materialidade signíca por excelência, tendo em vista que é nela que “se realizam todos os fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 106). Por conseguinte, ressaltamos que “a realidade do signo é inteiramente determinada pela comunicação social, pois, a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 98). Logo, são por meio dos signos, unidades ideológicas, que essas interações são possíveis, ao passo que os próprios signos são também constituídos por meio das relações sociais, numa relação indissociável.

Dessa forma, ter acesso à palavra e se constituir discursivamente, isto é, poder ser participante ativo da comunicação discursiva, é ter voz, é ter direito à própria existência. No entanto, isso, infelizmente, não parece contemplar a todos. A história humana está marcada (às vezes, com sangue) por pessoas que ousaram transgredir, romper o silêncio imposto por estruturas opressoras que estiveram determinadas a emudecer pessoas negras, mulheres, LGBTQIA+, pobres e pessoas com deficiência. Destacamos que esse acesso (ou não) ao que chamamos de voz, diz respeito ao que Ribeiro (2019) entende por autorização discursiva. Para a autora, a autorização discursiva tem hierarquizado, subalternizado e silenciado aqueles que não fazem parte da classe dominante, que aqui definimos como o homem cis, branco, norte-europeu, heterossexual, cristão, de classe média/alta, diagnosticado clinicamente como não-patológico e, no contexto específico deste texto, ouvinte.

Nesse sentido, este estudo enfoca um grupo específico que tem sofrido com as mazelas construídas por/com/através de discursos opressores de silenciamento e apagamento: as pessoas surdas. Esse estrato social não é *ouvido* (do ponto de vista de lhe ser dado atenção) tanto por motivo de autorização discursiva que os impedem de *falar* (de ter voz), quanto em razão de sua modalidade linguística não ser vocal-auditiva, mas visuo-gestual<sup>1</sup>. Santos e Oliveira (2020), destacam que as sociedades, ancoradas num regime fonocêntrico, excluíram, e ainda excluem, aqueles que não compartilham da modalidade linguística que utiliza o aparelho fonador para produção de sua materialidade.

Aqui no Brasil, por exemplo, o reconhecimento legal dessa outra forma de se expressar, quer dizer, por meio de uma língua de sinais, ocorreu apenas em 2002, sob a égide da força da Lei Federal nº 10.436 que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oriunda das comunidades surdas brasileiras.

Em 2005, o Decreto Federal 5.626/05 trouxe regulamentações para a lei citada, trazendo também orientações quanto à inclusão das pessoas surdas em diversos setores, mas, sobretudo, no educacional. Entre as determinações, foi garantido o direito ao acesso às aulas por meio da atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras/português (doravante Tilsp). A partir de então, houve um movimento na contratação dos profissionais Tilsp, visando assim, embora tardiamente, possibilitar acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes<sup>2</sup>.

Todavia, apesar dos aparatos legais terem determinado ações mais inclusivas nos contextos de sala de aula das pessoas surdas, questionamo-nos até que ponto esses alunos saíram da condição de emudecidos para uma participação mais significativa nesse contexto. Seria apenas a inserção do valiosíssimo trabalho dos profissionais Tilsp, cuja importância destacamos, suficiente para possibilitar que alunos surdos fossem participantes ativos na comunicação discursiva construída no espaço de sala de aula? Diante desse questionamento, objetivamos neste texto provocar reflexões acerca das alternâncias de locutores nos processos de interação desenvolvidos por/com alunos surdos e ouvintes em salas de aula inclusivas, em quaisquer níveis de escolaridade, e suas relações com as diferentes línguas envolvidas (Libras e português).

Logo, com vistas a alcançar esse objetivo, além desta introdução, estruturamos este artigo em três tópicos e as considerações não-finais. No primeiro tópico, Eu e o outro: diálogos

<sup>1</sup> Interação constituída no e com o mundo por meio de uma língua de sinais.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que mesmo diante das determinações legais, ainda, não raro, é possível encontrar alunos surdos em salas de aula sem a presença do Tilsp.

em LA, justificamos a corporificação desta investigação no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), bem como desenhamos nossa proposta filosófica e metodológica. Quanto ao segundo, Quero falar (mãos erguidas em solicitação), interpretamos narrativas de duas alunas surdas, participantes essenciais para a construção deste texto, e a partir de suas histórias de vida nos espaços de sala de aula inclusiva, aprofundamos a discussão sobre a relação de alternâncias dos sujeitos falantes envolvendo pessoas surdas e ouvintes.

No terceiro tópico, intitulado Pela pluralidade de vozes/línguas na sala de aula, tencionamos contribuir para a concepção da sala de aula como espaço composto de vozes/línguas dissonantes, mas que dialogam continuamente, apontando, dessa forma, para a desconstrução das práticas discursivas de silenciamento de alunos que não se enquadram nos padrões hegemônicos.

E, por fim, nas considerações não-finais, retomamos a força motriz deste trabalho, considerando que as discussões aqui iniciadas ainda estão longe de chegarem ao seu fim, mas alvitramos criar inteligibilidade sobre a reprodução e manutenção das relações de dominação que tem assolado as relações entre surdos e ouvintes.

### Eu e o outro - diálogos em LA

Por que a LA é um campo significativo para realizarmos esta pesquisa? Por que não seguimos a dicotomia sujeito/objeto no processo investigativo? Por que partimos da perspectiva dialógica para desenvolver as reflexões aqui construídas? Neste tópico, apresentamos, a partir desses questionamentos, as afinidades teóricas necessárias para desenvolvimento desta investigação no que diz respeito aos processos metodológicos e interpretativos.

Salientamos que reconhecemos a inescapável relação entre fazer pesquisa e fazer política em LA. E, não diferentemente, compreendemos que há neste estudo um comprometimento ético porque levamos em consideração a relação com o outro, diante da premissa de que não fazemos ciência sem a presença e existência desse outro.

Dito isso, tomamos como ponto de partida a realidade concreta dos sujeitos, em outras palavras, a vida. Segundo Moita Lopes (2002), a realidade é constitutiva e constituída por meio dos discursos. Diante desse posicionamento, vemo-nos filiados à concepção de discursos como ação no mundo (MOITA LOPES, 2002, p. 31), ao passo em que nos filiamos também à compreensão de que discursos “induzem comportamentos e prescrevem atitudes”, segundo apresenta Leardine (2012, p. 266). A partir disso, cabe destacar que as relações entre discursos e vida são, sobretudo, uma relação dupla, ou seja, uma relação dialógica, que tem como base as relações estabelecidas, minimamente, entre dois sujeitos, o eu e o outro. Segundo Bakhtin/Volóchinov, nessa relação entre indivíduos socialmente organizados, esse outro, o interlocutor, pode ser real ou não, e

mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLÓCHINOV ([1929], 2006<sup>3</sup>, p. 114, grifo do autor).

O outro não é um ouvinte passivo na comunicação verbal, como um elemento meramente constitutivo da relação dialógica, mas participante ativo da comunicação discursiva

<sup>3</sup> Neste texto, por motivos de preferência de termos e sem entrar no mérito da autoria, fazemos uso de duas versões de “Marxismo e filosofia da linguagem”. Uma publicada pela Editora 34, 2017, a qual atribui a obra a Valentin Volóchinov. A outra, pela editora Hucitec, 2006, atribui a Mikhail Bakhtin.

(BAKHTIN, [1979] 2011). Isso em vista, afinamos-nos a uma LA que considera em suas pesquisas a participação e o lugar do outro como imprescindíveis não só para a constituição da linguagem, mas para a compreensão de seus fenômenos. Por conseguinte, é num processo de investigação, de compreensão e de aprendizado que se dá a partir das experiências do outro é que reconhecemos a relação de alteridade.

Frisamos que nesses processos, o outro jamais se configura como um objeto, mas um sujeito repleto de saberes, histórias e conhecimentos a partir do qual é possível constituir uma relação intersubjetiva, uma relação dialógica que pode produzir outro(s) conhecimento(s). Nessa linha de pensamento de construção de conhecimento por meio de trocas e interações, Quijano (1992) nos diz que, “o conhecimento, nessa perspectiva, é uma relação intersubjetiva sobre algo, não uma relação entre uma subjetividade isolada, constituída em si e antes de si mesma, sobre esse algo<sup>4</sup>” (p. 15). Isto é, o outro, para nós, é sujeito de saberes e a partir do diálogo, das trocas interacionais, novos saberes podem ser produzidos.

Enquanto linguistas aplicados, entendemos que nosso fazer científico lida com as humanidades cuja constituição é complexa e heterogênea que, por sua vez, responde ativamente no processo investigativo. Diferentemente de outras ciências, não coisificamos o ser de estudo, mas sobre ele discorremos como se sua constituição corpo-geopolítica e histórica dialogasse conosco e com os próprios processos da pesquisa. O outro, nesses termos, não é um ser passível, inerte e mudo a ser estudado.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN [1979], 2011, p. 400, grifo do autor).

Para além do outro interlocutor num processo de interação verbal, de que outro fala nossas pesquisas? Ante o paradigma de que todo conhecimento científico acumulado deve contribuir para nossa felicidade, quer dizer, felicidade de todas e todos, parafraseando Sousa Santos ([1987] 2008), o outro também é aquele cujas realidades e histórias são apagadas, desprestigiadas e inferiorizadas e cujas falas são (linguística-discursivamente) caladas. É aquele marginalizado e invisibilizado. É, como dito na introdução deste trabalho, o não-homem cis, não-branco, não-norte-europeu, não-héterossexual, não-cristão, não-classe média/alta, o diagnosticado patológico (cl clinicamente) e o não-ouvinte.

É no compromisso para com esse outro que nos constituímos teórica e epistemologicamente para que possamos escutá-lo. É numa e a partir de uma LA, cujas agendas estão a favor dos “condenados da terra”, figurados por Frantz Fanon ([1961] 1968), que, neste estudo, investigamos o corpo-língua-sujeito surdo emudecido em ambientes educacionais, mais especificamente, no ensino superior de educação, em salas de aula inclusivas de alunos surdos e ouvintes.

Portanto, para que possamos entender os surdos participantes deste estudo, optamos por escolher o gênero narrativa de vida de Bruner (2004) para conseguirmos ver, ouvir e experienciar as histórias desses corpos-língua-sujeitos. Bruner destaca que

nos parece não haver outra maneira de descrever o “tempo vivido” salvo na forma de uma narrativa. O que não quer dizer que não haja outra forma temporal que possa capturar

4 Tradução nossa do original: “El conocimiento, en esta perspectiva, es una relación intersubjetiva a propósito de algo, no una relación entre una subjetividad aislada, constituida en sí y ante sí, y ese algo” (QUIJANO, 1992, p.15).

o sentido da experiência de tempo, mas que nenhum deles têm sucesso em capturar o sentido do tempo vivido (BRUNER, 2004, p. 692)<sup>5</sup>.

Somos da compreensão de que “vidas são textos: sujeitos a revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante” (BRUNER; WEISSER [1991] 1997, p.142), logo, vemos na narrativa método e modo interpretativo para compreender experiências (CLANDININ; CONNELLY, [2004] 2011). Dito isso, apresentamos no tópico seguinte excerto de dois relatos, registrados por entrevistas narrativas, que nos auxiliam na compreensão de realidades nas quais pessoas surdas se constituem e são constituídas no ensino superior de educação em salas de aula inclusivas. Realizamos as entrevistas com duas alunas surdas de um curso superior do estado de Alagoas e toda ela ocorreu em Libras sendo, portanto, traduzidas para o português escrito por um dos autores deste texto. Por fim, destacamos que, por questões éticas os nomes das participantes foram preservados, por conseguinte, as participantes serão aqui identificadas como Maria e Cláudia (nomes fictícios)<sup>6</sup>.

### Quero falar (mãos erguidas em solicitação)

Uma das alunas surdas entrevistadas nos faz um relato de situações recorrentes experienciadas por ela quanto a sua participação (ou tentativa) nas aulas do curso em que está matriculada. Observemos o relato:

#### *Relato 1: Assimetria na alternância dos locutores*

Eu sempre tenho que levantar a mão quando quero participar. Muitas vezes parece que a professora não me vê, outras vezes a professora até vê, mas me pede para aguardar. Daí, outro aluno, ouvinte e, por conseguinte, sem a mesma necessidade de erguer a mão em solicitação - e permissão de fala, diga-se de passagem, tomava a fala e interagia com a professora ou outro aluno, igualmente ouvinte (Cláudia).

Talvez cause estranhamento, ainda que sutil, para a leitora ou leitor que nunca tenha experienciado situações de interação verbal presencial em ambientes educacionais inclusivos para a pessoa surda, a necessidade de ser erguer a mão em solicitação de fala. Para além da mera formalidade que alguns desses espaços ainda resguardam, esse gesto reclama sobre si visibilidade. Visibilidade, inicialmente, para a simples participação do processo interacional e para um simples ato de comunicação verbal entre dois sujeitos sócio-historicamente localizados.

Na situação descrita no Relato 1, é possível observar que a língua funciona como elemento calibrador da alternância entre os sujeitos falantes na comunicação verbal. Enquanto que o aluno surdo necessita de contato visual para que a comunicação ocorra, devido à modalidade visual de sua língua, no caso, Libras, o aluno ouvinte não precisa desse contato. O ouvinte pode tomar para si as vezes da fala de forma imediata pela oralidade sem, necessariamente, nenhum processo de solicitação para essa alternância. Já ao surdo, essa ação é, por assim dizer, perpassada pelo pedido, contato visual do outro sujeito do discurso e, neste caso de sala inclusiva, interpretação do Tilsp.

Não queremos dizer com isso que haja uma obstaculização proporcionada pela modalidade gesto-visual da língua. O que parece haver é um comportamento, por parte de atores sociais presentes em sala, que não reconhece as especificidades da pessoa surda que com-

5 Tradução nossa com base no original: “We seem to have no other way of describing ‘lived time’ save in the form of a narrative. Which is not to say that there are no other temporal forms that can be imposed on the experience of time, but none of them succeeds in capturing the sense of lived time” (BRUNER, 2004, p. 692, grifo do autor).

6 As entrevistas são resultados de uma pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do parecer: 3.692.348.

partilha o mesmo lugar de construção de conhecimento e, portanto, de educação. A situação descrita no Relato 1 nos mostra que a fala da aluna surda é tolhida em detrimento de outras, configurando uma assimetria na alternância dos sujeitos falantes, pois que a professora até vê, mas pede para aguardar<sup>7</sup>, enquanto que o ouvinte interagia com o próprio professor e com os colegas por meio da fala oral.

Por conseguinte, entendemos que a constituição dessa relação assimétrica foi problemática porque resultou em um emudecimento desse sujeito surdo, como podemos ratificar com o relato, abaixo, de Maria:

#### *Relato 2 - Autorização para falar*

Geralmente, além de erguer a mão, preciso ficar balançando e tentando chamar a atenção da professora, mas não adianta. Só quando o intérprete avisa à professora é que é me dado a oportunidade de comentar algo. Fico muito frustrada (Maria).

A recorrência da necessidade da discente em erguer e balançar a mão num gesto de solicitação de atenção evidencia o que entendemos ser um processo de naturalização da invisibilidade, pois que a realidade mencionada não corresponde a situações atípicas ou esporádicas, mas que se dão geralmente, como relata Maria. Além disso, percebemos tanto no Relato 1 quanto no Relato 2 uma autorização discursiva regendo os atos de fala dos pares plurais de discente e docente, sendo o professor o juiz maior que (não) permite ao aluno surdo a possibilidade de falar, de se expressar, de existir.

Ainda nessa direção, a segunda narrativa aponta para a possibilidade de fala do aluno surdo na sala de aula está condicionada à intervenção de um ouvinte. Parece-nos que é o profissional Tils<sup>8</sup> quem torna a solicitação adequada, adaptada, aceita, ao vocalizar na língua autorizada a solicitação do aluno surdo. Ou seja, a permissão para falar é concedida desde que um membro da mesma comunidade de fala do docente - o ouvinte, na ampla maioria das salas de aulas inclusivas - ratifique a fala do outro, no caso, do surdo. O Tils<sup>8</sup> é quem pode torná-lo visível.

Essa necessidade de permissão, de lhe ser dado a oportunidade de comentar algo, soma-se a uma construção sócio-histórica da naturalização de emudecimento (tanto de ordem discursiva quanto fisiológica) da pessoa surda. As atitudes transgressivas das alunas surdas mencionadas em romper as mordanças e tentar evidenciar suas existências, fazendo com que suas vozes possam ser escutadas (sim, escutadas), ainda esbarram nos muros controladores que foram fortemente sedimentados durante anos de exclusão e segregação. Quanto a esses muros, fazemos referência a todo processo sócio-histórico pelo qual passou a pessoa surda no mundo que, não diferentemente aqui no Brasil, desumanizou o surdo, educou para humanizar e humanizou sob restrições para educar.

Outro ponto a se considerar é que as práticas discursivas de silenciamento de alunos surdos nas salas de aulas (des)inclusivas<sup>8</sup> parecem apontar também para a não valorização das experiências desses discentes. É vetado ao aluno surdo à participação no processo de ensino-aprendizagem do qual faz parte ou que, em tese, deveria fazer. Esses sujeitos ainda parecem ser considerados como receptores passivos do conhecimento, como aqueles que nada têm a acrescentar/contribuir por causa de sua deficiência.

Compreendemos que a inclusão não possibilitou satisfatórias condições de equidade entre surdos e ouvintes. Pelo que nos parece, ainda é (re)produzido o paradigma da normalidade *versus* deficiência, sendo esta última, uma categorização que marca pejorativamente

<sup>7</sup> Fragmentos dos relatos apresentados são retomados no corpo do texto devidamente destacados pela grafia em itálico e em negrito.

<sup>8</sup> Usamos o morfema *des* como recurso linguístico para evidenciar que o processo de inclusão tem, em muitos casos, produzido efeitos contrários e velado às práticas de exclusão que ainda persistem em muitos espaços educacionais. Isto é, ao invés de promover práticas de igualdade e equidade, o dito regime de inclusão tem surtido efeitos fictícios de equiparação e inclusão social.

os sujeitos como aqueles que “não pensam, ou não pensam adequadamente” (BERNARDINO-COSTA et al., 2018, p. 12). Desse modo, suas participações estão subjugadas ao bem prazer de quem detém autoridade discursiva e pode lhes conceder a permissão para falar.

### **Pela pluralidade de vozes/línguas na sala de aula**

Nascimento (2018, p. 8) observa que as pessoas surdas “foram silenciadas e proibidas, a partir da educação institucionalizada, de se narrarem do lugar da sua diferença linguística e cultural”. Considerando duas posições matriciais de poder, centro e periferia, observamos que os surdos estiveram, e ainda estão (embora em menor grau), relegados às margens dos lugares enunciativos. Ademais, tendo em vista que fala é poder, negar a Libras o status ou reconhecimento de que é uma língua, por meio do silenciamento de seus falantes, é agir para a manutenção das práticas discursivas que os empurram para os lugares não vistos e não ouvidos (OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, os relatos aqui analisados apontam para um movimento de apagamento e silenciamento agindo nas relações entre sujeitos e, portanto, na capilarização social, balizando as relações e as estruturas de poder na sala de aula que se estendem para além dos muros das instituições de ensino. Todavia, atentamos que ao mesmo tempo em que as práticas sociais dos contextos educacionais são refletidas na sociedade, compreendemos também que essas relações são arquitetadas fora da sala de aula e adentram os espaços educacionais, numa relação de dupla construção que se retroalimentam.

Reconhecemos que os cenários aqui identificados são sintomas de uma estrutura de dominação e normalização dos regimes hegemônicos. Os atos que compreendemos como sendo de censura por parte dos docentes em relação aos alunos surdos não decorrem da consciência de um indivíduo, mas configuram-se como um produto histórico de silenciamento e exclusão socialmente naturalizados. Em resultado, não é perceptível para muitos docentes que suas posturas integram um conjunto estrutural de práticas discursivas que estão a serviço da manutenção das estruturas de dominação, isto é, uma “inconsciência dos seres falantes com relação às suas verdadeiras condições de fala” (BARTHES, 1992, p. 58).

Somos do entendimento de que esse tipo de postura tem como consequência, nesse caso, a reprodução de um sistema de controle de quem pode falar, um jogo em que os alunos surdos são colocados em modo off. Isso conflita, diretamente, com uma perspectiva inclusiva de sala de aula, na qual ela é entendida como um espaço em que fluem “diversas formas de existir no mundo” (NASCIMENTO, 2018). Por conseguinte, isso caminha num sentido oposto à compreensão da sala de aula inclusiva como um ambiente construído e habitado por vozes/línguas plurais, tanto em aspectos discursivos quanto de modalidades enunciativas, como propomos neste trabalho.

Nessa direção, destaca-se que a lógica estrutural e estruturante que age categorizando e estigmatizando aqueles que diferem do perfil hegemônico tem construído o olhar sobre as pessoas surdas como incapacitadas e inaptas para exercer o direito à voz. Na esteira desse movimento opressor, parece que a inserção do Tilsp na sala de aula tem sido erroneamente compreendida como um suporte e/ou representante daquele que não possui condições de falar. As narrativas analisadas ratificam essa compreensão acerca do Tilsp como o sujeito que torna a voz do surdo válida e aceitável por meio da interpretação para o português vocalizado.

Em vista disso, é importante ressaltar que a inclusão do Tilsp na sala de aula configura-se como a adição de mais um sujeito plural que passa a integrar o processo interlocutivo entre surdos e ouvintes, e não como a inserção de um controlador e/ou porta voz da(s) pessoa(s) com surdez. Embora o papel/lugar do Tilsp constitua todo o processo de interação pedagógica e social no espaço escolar, sua voz, contudo, não se sobrepõe às dos alunos surdos (OLIVEIRA, 2020). São vozes singulares que coexistem com as demais vozes (do docente e dos alunos ouvintes), numa relação de diálogo, e não de substituição<sup>9</sup>. Diante disso, entendemos que a pluralidade de vozes/línguas na sala de aula implica também em compreender e reconhecer o

9 Nem de dublagem.

papel/lugar e a singularidade do Tilsp no processo de ensino-aprendizagem<sup>10</sup>.

Em virtude das questões tratadas neste estudo, compreendemos que a reconfiguração das salas de aula a partir de outras vozes e de outros olhares constitui-se um passo necessário para a efetivação de uma educação polifônica, para citar Bakhtin ([1979], 2011). Diferentemente da segregação que promove a desvalorização dos grupos sociais distintos da hegemonia, a pluralidade busca a promoção, o respeito e o reconhecimento da alteridade no espaço da sala de aula. Recorremos à Nogueira (2020, p. 19) para explicitar que “estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro; estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio”. Diante disso e das discussões substanciadas neste trabalho, consideramos pressuroso agir na/para desconstrução das práticas de silenciamento que ainda perpetram relações dos ouvintes sobre as pessoas surdas, sendo o contexto educacional uma das principais instâncias de investimentos dessas transformações sociais.

### **Considerações não-finais**

O ambiente universitário, locus desta investigação, é um espaço recente na vida das pessoas surdas do Brasil (SANTOS, 2017) e não parece estar garantindo equidade de participação entre todos os participantes envolvidos no contexto de sala de aula. Com essa inquietação em mente, de salas inclusivas que, ante esta investigação, são compreendidas por nós como de (des)inclusão, como chamamos anteriormente, é que advertimos acerca da urgência de se refletir acerca das alternâncias de locutores nos processos de interação desenvolvidos por/com alunos surdos e ouvintes em salas de aula.

Situados no campo da LA, consideramos que falar sobre alguém em pesquisas qualitativas requer também um falar com esse outro. Por isso, num processo de ouvir o outro, de desenvolver reflexões com base em narrativas de vidas através de um movimento filosófico e metodológico de a partir de e não somente acerca de é que convidamos Maria e Cláudia para este diálogo. Duas alunas surdas que compartilharam suas existências e resistências por meio de seus relatos, o que nos remete às palavras de Paulo Freire (2000, p. 66) quando diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A partir de suas vozes ouvidas e entrecruzadas com nossas experiências nesse contexto educacional, testemunhamos o silenciamento de muitos alunos surdos nas salas de aulas (des)inclusivas e isso parece confirmar, infelizmente, o império e a legitimação de uma língua fonocêntrica nesses espaços. A realidade materializada pelas narrativas analisadas denuncia, lamentavelmente, silenciamentos e apagamentos daqueles que não compartilham dessa modalidade prestigiada de língua. As assimetrias de alternância de sujeitos falantes, privilegiando os alunos ouvintes, atuam na direção de reprimir os alunos surdos, excluindo-os do processo de ensino-aprendizagem e enxergando-os como meros figurantes da grande encenação do teatro da (des)inclusão da educação.

Por fim, os resultados revelam a necessidade urgente da quebra de estruturas e rupturas dos modelos hegemônicos de ensino desde a formação inicial de professores à continuada, se quisermos evitar práticas segregadoras e não inclusivas. Nossa proposição é a de reflexão para mudança da visão assimétrica que ainda presenciamos em aulas e cursos que se dizem inclusivos, mas que parecem, em nossa perspectiva, silenciar os surdos. Entender a docência como um lugar de interlocução entre e com sujeitos plurais deveria levar ao reconhecimento e respeito à diversidade e às diferentes formas de vozes/línguas/linguagens dos atores sociais que interagem na sala de aula. É a favor de uma educação para todos que almejamos e que, a partir da graduação, possamos sinalizar essa mudança e influenciar futuros professores para agir na/para inclusão.

10 Para uma melhor compreensão acerca do papel/lugar do Tilsp no processo interlocutivo entre surdos e ouvintes, sugerimos conferir o trabalho de Oliveira (2020).

## Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2006.

BAKHTIN, M. M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1979] 2011.

BARTHES, R.. **Aula**. São Paulo, Cultrix, 1992.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019. pp. 09-26.

BRASIL. **Decreto de Libras**. Decreto nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Libras**. Lei nº 10.436/02 de 24 de abril de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 30 jun. 2020.

BRUNER, J. **Life as Narrative**. Disponível em: [http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](http://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf). Acesso em: 06 jul. 2020.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura, Escrita e oralidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, [1991]1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEARDINE, M. A. A obra de Bakhtin e do Círculo na construção de uma metodologia nas Ciências Humanas e no Diálogo. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. (Orgs.). **A Escuta Como Lugar De Diálogo: alargando os limites da Identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. pp. 265-284.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

NASCIMENTO, V. **Presença da tradução e da interpretação das línguas de sinais no - grande tempo - da cultura**. Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso, v. 13, p. 5-15, 2018.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2020.

OLIVEIRA, C. A. M. **O eu no enunciado do outro: a voz do intérprete durante o ato interpretativo do par linguístico Libras/Português**. 154 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú indígena**. Lima: v. 13, n. 29, p. 11 - 20,1992.

SANTOS, F. R. **Um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da disciplina Libras no curso de Licenciatura em Letras-Português de uma instituição do ensino superior pública de Alagoas**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SANTOS, F. R. ; OLIVEIRA, C. A. M. **Letramentos visuais**: o uso de recursos visuais na produção textual em libras por alunos surdos. Revista de Letras Norte@Mentos, v. 13, p. 123-137, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e a filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

Recebido em 29 de outubro de 2020.

Aceito em 13 de janeiro de 2021.