

ANA RACHEL CARVALHO LEÃO

**DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS NA SENSIBILIZAÇÃO PARA A
LIBRAS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFISSIONAIS OUVINTES**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2013

ANA RACHEL CARVALHO LEÃO

**DESLOCAMENTOS SUBJETIVOS NA SENSIBILIZAÇÃO PARA A
LIBRAS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFISSIONAIS OUVINTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: 3A– Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maralice de Souza Neves
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2013

Dissertação intitulada, Deslocamentos subjetivos na sensibilização para a Libras em curso de formação de professores e profissionais ouvintes, defendida por Ana Rachel Carvalho Leão em 09/08/2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras relacionadas a seguir:

Maralice de Souza Neves – UFMG
Orientadora

Miriam Lúcia dos Santos Jorge – UFMG

Juliana Santana Cavallari – UNIVÁS

À minha mãe, minha irmã e Hugo, pelo apoio e carinho incondicional.

Aos formadores e alunos da disciplina Fundamentos de Libras, que permitiram a realização deste trabalho.

Aos surdos que cruzaram meu caminho e me apresentaram a Libras e a cultura surda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades que coloca em meu caminho diariamente e ao meu anjo guardião pela proteção constante.

Ao meu pai, que ilumina minha vida. À minha mãe, pelo amor e pela alegria contagiante. À minha irmã, pelo carinho, cuidados, preocupação e pelo interesse em me ver sempre bem.

Ao Hugo, pela pessoa maravilhosa que é. Agradeço por todos os momentos que passamos juntos, pelo amor que me dedica e por me fazer tão feliz. Por ouvir atentamente aos meus problemas e sempre ter uma ótima ideia para me ajudar a resolvê-los.

À minha família, por ser a melhor que eu poderia ter. Obrigada pelos momentos de descontração, as festas, as comemorações de aniversário, as bagunças e por serem pessoas sempre alegres. Sei que sou abençoada por ter vocês ao meu lado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, que aceitou me receber em seu grupo e orientar este trabalho. Obrigada pela paciência, pelos momentos de orientação, pelas (tantas) leituras realizadas e pelos comentários sempre valiosos!

Ao grupo de estudos da Mara, agradeço por terem me recebido tão bem e com tanto entusiasmo. Agradeço pela generosidade de cada uma de vocês, sempre dispostas a ajudar e por terem se tornado minhas amigas.

À Profa. Dra. Elidéa Bernardino, mais que uma professora, uma amiga. Agradeço por tudo que me ensinou, pela confiança em mim e em meu trabalho. Obrigada pelas oportunidades e pelo carinho.

Aos amigos do Núcleo de Libras, pela amizade e pelo trabalho realizado. Agradeço a todos que fizeram/fazem parte da equipe. Em especial, agradeço às professoras Giselli e Rosana, sempre atenciosas e dispostas a ajudar.

Ao G8, minhas melhores amigas, por me acompanharem desde os tempos do colégio. Obrigada por se esforçarem para estarmos sempre reunidas, pelas festas, pelos momentos de diversão e pelas risadas. Agradeço especialmente à Iara, por ter dividido comigo os anseios e as dificuldades do mestrado.

À Liga da Fale, pela enorme amizade. Obrigada pelo convívio diário ao longo da graduação, pelas disciplinas que cursamos juntos, pelas horas que passamos na cantina, por terem se tornado amigos tão queridos.

A todos os meus amigos e pessoas que torceram por mim ao longo deste trabalho.

Aos alunos da disciplina Fundamentos de Libras, que muito me ensinaram. Agradeço, especialmente, aos que permitiram a publicação de seus textos e que apareceram nesta dissertação.

Agradeço ao PosLin. À UFMG pelos sete anos de acolhida. A CAPES/REUNI pela bolsa de estudos que me permitiu dedicar à realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo em Linguística Aplicada (LA) analisa textos de alunos ouvintes que cursaram a disciplina Fundamentos de Libras, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, nos segundos semestres dos anos de 2010 e de 2011. Analisa, também, alguns dos textos fornecidos pela disciplina para estudo dos alunos. Nossa hipótese é de que alguns alunos se implicam em dizeres da disciplina – centrado na cultura surda – enquanto a grande maioria, embora procure demonstrar que sim, não desloca sentidos, rejeitando, portanto, essa abordagem. Por meio dos modos de dizer, observados nos textos que os alunos escreveram e postaram nos fóruns de discussão da disciplina, procuramos apontar, a partir das aulas selecionadas para formação de nosso *corpus* de pesquisa, em que momentos os alunos passaram por deslocamentos subjetivos. Apontamos, também, as representações que os alunos já possuíam ao iniciar a disciplina (quando possível) e as representações que passaram a ter ao saírem da disciplina. Apoiando-se na análise do discurso franco-brasileira de Michel Foucault e Michel Pêcheux e em conceitos da psicanálise, esta pesquisa trabalhou com a interpretação, estudada por Orlandi ([1999] 2012), como a principal categoria de análise, além da categoria de ressonâncias discursivas apresentada por Serrani-Infanti (1994). A partir das análises, destacamos duas grandes formações discursivas, que não são fechadas e dizeres de uma se imbricam nos dizeres da outra, a dos ouvintes e a dos surdos, a formação discursiva do sujeito surdo. A formação discursiva dos surdos, por sua vez, divide-se em duas modulações, a clínico-terapêutica e a sócio-antropológica. A primeira abriga dizeres sobre a anormalidade, a deficiência e a cura (incluem-se nessa modulação os discursos médico, normalizador, ouvintista, por exemplo). Já a segunda modulação, abriga dizeres da cultura surda, que defende o surdo como um sujeito diferente, além de referendar a existência da cultura surda. Os dizeres dessas formações discursivas constituem os dizeres que nos sinalizam momentos de identificação dos alunos de nossa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Análise do discurso; Deslocamentos subjetivos; Libras; Representação.

ABSTRACT

This study in Applied Linguistics investigates texts written by hearing students who attended the course in ‘Fundamentos de Libras’ at Faculdade de Letras, at Universidade Federal de Minas Gerais during the second terms of 2010 and 2011. Some bibliographical references are also analysed. Our hypothesis is that some of the students engage in the deaf culture discourse. The majority, on the other hand, do not shift meanings – although try to –; therefore, they do not necessarily engage the deaf culture discourse. We have tried to identify in what moments students undergo subjective shifts in the ways they write their opinions in the discipline discussion forum. Excerpts of these writings were selected for our corpus. We tried to point out students’ representations prior to the course (whenever possible) and their representations at the end of it. Our theoretical basis lies on French-Brazilian Discourse Analysis highlighting Michel Foucault and Michel Pêcheux, and also on psychoanalytical concepts. The main analytical category is interpretation presented by Orlandi ([1999] 2012). In addition, we used the category of discursive resonance presented by Serrani-Infanti (1994). From two wide discursive formations – of the hearing and the deaf, we highlighted discursive formation of the deaf. The latter, can be divided into two modulations: the clinical-therapeutic and the socio-discursive ones. The former grasps sayings regarding abnormality, deficiency and healing (the medical, normalizing and hearing’s discourses, among others, are included here.) The latter, however, comprises sayings concerning the deaf culture – which supports the deaf as being a special subject and also supports the existence of a deaf culture. Both discursive formations make up the students’ sayings, signaling their moments of identification to one or to another.

KEY WORDS: Applied Linguistics; Discourse Analysis; Subjective shifts; Brazilian Sign Language (Libras); Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do discurso

FALE – Faculdade de Letras

Libras – Língua Brasileira de Sinais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivo geral	14
Objetivos específicos	14
CAPÍTULO 1 - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: A INCLUSÃO DA LIBRAS NA UNIVERSIDADE	
A disciplina Fundamentos de Libras e considerações sobre o ensino a distância	18
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 – Discurso	31
2.2 – Sujeito	32
2.3 – Língua materna	34
2.4 – Língua estrangeira/segunda língua	37
2.5 – Língua materna x língua estrangeira	42
2.6 – Identidade/Identificação	43
2.7 – Representação	50
CAPÍTULO 3- METODOLOGIA E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE	
3.1 – Metodologia	52
3.2 – A interpretação	53
3.2.1 – A heterogeneidade e o interdiscurso	55
3.3 – As ressonâncias discursivas	58
CAPÍTULO 4 - PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE OS SURDOS E A CULTURA SURDA	
4.1– E os surdos, são todos iguais?	60
4.2– A cultura surda	61
4.3 – Políticas de poder	68
4.3.1 – Surdos: normais ou anormais?	76
4.4 – Texto: “Língua e linguagem”	79

4.5 – Texto: “Surdez e surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação”	83
4.6 – Texto: “Cultura surda”	85
4.7 – Texto: “Existe uma cultura surda?”	88

CAPÍTULO 5 - ANÁLISES DOS TEXTOS DOS ALUNOS

5.1 – Introdução	92
5.2 – Representações de língua oral e língua de sinais	92
5.3 – A (im)posição de duas visões	97
5.3.1 – Representações sobre os surdos	103
5.4 – Representações sobre a cultura surda	109
5.5 – Modulações de uma formação discursiva	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
---	-----

APÊNDICE	138
-----------------------	-----

ANEXOS EM CD

INTRODUÇÃO

O meu primeiro contato com surdos e com a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi em um curso ofertado pelo Governo de Minas Gerais com o objetivo de ensinar a língua de sinais para funcionários de escolas públicas do Estado (a grande maioria, professores) e para familiares de surdos. Eu não me encaixava em nenhuma das duas categorias, mas consegui uma vaga na turma de profissionais do Estado. Os professores que ministravam o curso eram surdos e ao lado do local das aulas funcionava uma escola estadual para alunos surdos. Pouco tempo depois do fim deste curso de Libras eu dei início à minha graduação em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com habilitação em Língua Portuguesa. Aos poucos fui aprofundando meus conhecimentos sobre língua e linguagem em várias disciplinas e os assuntos pertinentes a esse aprendizado me faziam pensar na educação dos surdos e na relação dos professores ouvintes com alunos surdos, uma vez que eu já me encontrava sensibilizada pela aprendizagem da Libras. Naquele momento pude observar que grande parte dos alunos de Letras nunca haviam tido contato com um surdo e as dúvidas que eles tinham se assemelhavam às que eu possuía antes de começar a estudar Libras e ter contato com pessoas surdas.

Alguns anos depois, a Faculdade de Letras da UFMG passou a ofertar disciplinas de Libras. Nestas disciplinas pude aprofundar meus conhecimentos em Libras, principalmente nos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais. No meu último ano de graduação (2010) participei da equipe de formadores da disciplina, como monitora. Esse trabalho se estendeu até o primeiro semestre de 2013, pois ao ingressar no mestrado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG (2011), continuei como formadora da disciplina, atuando como tutora da disciplina virtual e por três semestres assumi a turma de Libras A no turno da manhã, como professora bolsista de pós-graduação.

Ao trabalhar na disciplina Fundamentos de Libras, primeiramente como monitora de graduação e, depois, como professora auxiliar/tutora (bolsista de pós-graduação), tive a oportunidade de ler e/ou vir a conhecer o que os alunos pensavam sobre os assuntos discutidos na disciplina. Assim, surgiu a vontade de pesquisarmos¹ o

¹ Esclareço que, ao longo deste texto, utilizei a primeira pessoa do singular nas passagens caracterizadas como relato ou quando não foi possível me afastar totalmente do discurso da cultura surda, discurso este

que os dizeres dos alunos nos revelavam. Partimos das seguintes perguntas: será que os alunos são afetados pelos discursos que atribuem sentido a cultura surda? Qual a relação deles com a aprendizagem da Libras? Concordamos com Michel Pêcheux ([1988] 2009²) que a falha, o deslize e a ambiguidade são constitutivos da língua e, por isso, o sujeito falante não comunica, mas toma posições enunciativas, esquecido de que está inserido num processo de significação histórica, social e ideológica. E ao enunciar, completa Tavares (2010), o falante faz mais do que apenas comunicar, ele expressa conteúdos do inconsciente que escapam nas brechas do seu dizer.

Ao analisar, na materialidade dos dizeres dos alunos, os efeitos dos discursos que são veiculados no curso, acreditamos contribuir para a compreensão dos gestos de leitura desses alunos, que, ao tomarem posições em relação ao que lêem e ouvem, confrontam a representação³ que tinham da língua materna e da língua estrangeira com as representações formuladas e divulgadas na disciplina. Nosso objetivo é analisar as representações destes alunos sobre os surdos, a surdez, a língua de sinais e a cultura surda que emergem naquilo que escrevem e que fica arquivado na plataforma do curso *online*. Ou seja, o que queremos re(velar) é como esses alunos representam discursivamente as movimentações identitárias por que passam e que, possivelmente, os levam a deslocamentos subjetivos. Por isso, consideramos relevante a análise das representações dos alunos, pois nossos gestos de interpretação nos conduzirão às tomadas de posição que apontam para possíveis deslocamentos. Conforme definido por Neves et alii (no prelo), tomamos o significante deslocamento como:

um ir e vir, algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo do lugar discursivo, para outra(o). Um deslocamento não necessariamente significa grande mudança no modo de ser e agir do sujeito, mas expressa algum desvio, alguma desarticulação, algum desprendimento de uma representação anterior, para dar lugar a outra representação já modificada pela descoberta do novo, sem, no entanto, se desprender da anterior, que aí se mantém como uma sombra. (NEVES et alii, no prelo)

que me constitui. Preferi manter, porém, a primeira pessoa do plural predominantemente nos itens de discussão teórica e nas análises do *corpus*, uma vez que reconheço a interlocução com minha orientadora, com o grupo de estudos e com os autores que tratam dos temas abordados neste trabalho.

² A data entre colchetes indica o ano de publicação da obra e a data entre parêntesis indica o ano da edição consultada.

³ O conceito de representação será apresentado no capítulo dois.

Portanto, será através da teoria brasileira (Orlandi, Grigoletto, Tavares etc) do discurso inspirada em Pêcheux e Foucault, bem como no atravessamento na psicanálise que tem sido cada vez mais profundamente abordada nos estudos brasileiros, que este trabalho se norteará, motivado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as representações que os alunos constroem ao longo da disciplina?
- Quais são os deslocamentos subjetivos que podem ser inferidos das posições tomadas na escrita de seus textos?
- Seria possível depreender formações discursivas ou diferentes modulações de uma mesma formação discursiva no discurso sobre o surdo?

Nossa hipótese é que alguns alunos passam por deslocamentos subjetivos para o discurso da cultura surda ao cursarem a disciplina, enquanto outros alunos, mesmo cursando a disciplina e tendo acesso ao discurso da cultura surda, parecem não deslocar-se subjetivamente, ou seja, não se sensibilizam ou se implicam no discurso da cultura surda, discurso este veiculado pela disciplina Fundamentos de Libras.

Objetivo geral

Temos como objetivo geral de nosso trabalho contribuir para pesquisas sobre questões identitárias na área de Linguística Aplicada e da Educação e para os estudos sobre a cultura e a língua Libras sob o aporte teórico da teoria do discurso franco-brasileira atravessada pela psicanálise.

Objetivos específicos

- Analisar os modos de dizer que levam às representações dos alunos graduandos que cursaram a disciplina Fundamentos de Libras;

- Depreender, das representações, possíveis deslocamentos subjetivos, os quais acreditamos ser de ordem identitária e constituídos em formações discursivas ou em modulações de uma mesma formação discursiva.

A língua, para a análise do discurso (AD), “é da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2003, p. 42). É a linguagem que constitui o homem como sujeito, considerado, assim, como um ser assujeitado, sobretudo à língua. O sujeito da AD é encontrado na psicanálise (descentrado, inconsciente, não dono de si) e no materialismo histórico (ideologia) (FERREIRA, 2003). Além disso, o sujeito também é considerado como desejante e constituído pela falta, e sempre em busca de sua completude. Em suma, “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 1999, p. 52).

Segundo Brandão (2009, p. 2), todo sujeito pertence a um determinado tempo histórico e grupo social, e partilha com seu grupo ideologias e crenças. Brandão (2004, p. 26) afirma que, de acordo com Althusser, “ideologia transforma indivíduos em sujeitos. O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos”. As ideologias e crenças aparecem, então, em todo discurso, e por isso eles não podem ser considerados neutros (BRANDÃO, [1991] 2011).

De acordo com as ideologias e crenças dos sujeitos que aparecem em seus discursos, Pêcheux ([1988] 2010, p. 146-147) afirma que “as palavras, expressões, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. O autor considera, ainda, que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (op. cit., p. 147, aspas do autor). Sendo assim, Brandão (2004, p. 46-47) considera que os discursos são governados por formações ideológicas, o que significa que os indivíduos, inconscientemente, ocupam

seus lugares em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. As formações discursivas podem ser consideradas componentes das formações ideológicas, e determinam o que pode e o que deve ser dito por cada sujeito a partir do lugar que ele ocupa socialmente.

Buscamos investigar, por meio de discursos situados em determinadas formações discursivas – como, por exemplo, o discurso normalizador, o discurso médico, o discurso pedagógico, entre outros – como o surdo era/é visto sócio-historicamente, assim constituindo o que chamaríamos, com Bolognini e Costa (2011), de formação discursiva do sujeito surdo. Para tanto, fizemos um recorte das visões relativas ao surdo e à surdez a partir da antiguidade (COSTA, 2010) e, a partir daí, discutimos como essas visões mudaram ou permaneceram. Embasadas nos estudos foucaultianos do poder-saber, refletimos sobre o poder que se impôs sobre os surdos e, conseqüentemente, os excluiu da sociedade e qual saber gerou-se por meio desse poder. Tendo, no entanto, como ponto de partida, o discurso da cultura surda, apontamos que os surdos sinalizadores⁴ também impõem a cultura e a língua deles como uma forma de poder e que, tal prática, também gera um saber. Essas questões serão trabalhadas ao longo dos capítulos que se seguem. Adiantamos, como exemplo, a luta da cultura surda pelo reconhecimento da comunicação por sinais como uma língua legítima da comunidade surda brasileira. Essa luta teve como resultado a instituição, por meio de lei federal, no ano de 2002, da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos brasileiros. O Brasil se tornou, então, um país bilíngüe. Como resultado do reconhecimento da Libras pelo poder público, o ensino da língua de sinais foi incluído nos currículos de cursos de licenciaturas e fonoaudiologia das universidades brasileiras.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo um apresentaremos a disciplina Fundamentos de Libras, objeto de nosso estudo, e a sua introdução na grade curricular do curso de Letras na UFMG. Para tanto, apresentamos um histórico das disciplinas de Libras na já citada universidade, tendo em vista que, anteriormente, eram ministradas em outro curso de graduação. Tal fato torna-se relevante para nossa discussão uma vez que, em decorrência de sua oficialização como língua oficial do Brasil, considerou-se que a

⁴ Os surdos sinalizadores são os que utilizam a língua de sinais como forma principal de comunicação. Estes surdos se consideram membros da cultura surda.

Libras deveria ser lecionada no curso que se destina à formação de professores e ao ensino de línguas.

No capítulo dois, discutimos noções cruciais para o desenvolvimento da pesquisa, como os conceitos de sujeito, discurso, língua materna, língua estrangeira, identidade/identificação e representação. Acreditamos que examinar esses conceitos é importante na medida em que os alunos tentam contrapor-los aos conceitos que já tinham formado antes de cursarem a disciplina. Dessa forma, observaremos questões tais como: se antes um aluno imaginava que a Libras era apenas a língua portuguesa traduzida em sinais, ele poderá passar a compreender que ela é uma língua “completa”, assim como qualquer língua oral; ou se um aluno imaginava que ao fazer uso da língua de sinais o surdo deixava de ser também falante da língua portuguesa, ele terá a oportunidade de perceber o surdo como usuário e falante das duas línguas.

O capítulo três apresenta a metodologia de pesquisa e os dispositivos que utilizamos nas análises do *corpus*. O principal dispositivo, a interpretação (ORLANDI, [1999] 2012) é que nos conduziu às produções de sentido dos textos dos alunos.

No capítulo quatro, apresentamos as visões relativas aos surdos desde a antiguidade até os dias atuais. O que nos guiou na escrita do capítulo foi a representação do surdo como anormal e a luta da cultura surda para que os surdos sejam aceitos como pessoas normais, apenas diferentes dos ouvintes. Julgamos pertinente apresentar, neste capítulo, algumas análises dos textos que a disciplina seleciona e fornece para a leitura dos alunos. Tal proposta se mostra relevante, pois constatamos, nas análises, que muitas vezes os alunos repetem o que dizem os textos e o discurso da cultura surda como repetição mnemônica, que não desloca sentidos, enquanto outros são realmente mobilizados pelo discurso da cultura surda e da Libras reconhecida como língua. Discutiremos essa questão em outro momento.

E, por fim, o capítulo cinco traz as análises dos textos dos alunos. Para tanto, vale lembrar que a análise discursiva trabalha com a interpretação, uma vez que não há sentido sem interpretação (Pêcheux, [1988] 2010).

CAPÍTULO 1

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: A INCLUSÃO DA LIBRAS NA UNIVERSIDADE

A disciplina Fundamentos de Libras e considerações sobre o ensino a distância

A entrada de disciplinas de Libras nos currículos das universidades deve-se à Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, e ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reconheceram a Libras como um “meio legal de comunicação e expressão”, além de tê-la estabelecido como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. É Fernandes (2012, p. 66) que nos lembra, exemplificando o termo “dispositivo” em Foucault (1979)⁵, que “a produção e implementação de uma lei” funciona como um dispositivo que “incita, interdita, normatiza, mas ela é objeto de resistência, de contestação por meio de discursos”. O funcionamento do dispositivo pode tanto integrar as relações de forças, conduzindo-as em certa direção, quanto bloqueá-las, ou estabilizá-las.

Na UFMG, de acordo com documentos da universidade a que tivemos acesso⁶, no primeiro semestre do ano 2008 o departamento do curso de Fonoaudiologia possuía em seu quadro um professor substituto de Libras. Também no ano 2008, o curso de Letras contou com uma professora substituta para ministrar uma disciplina introdutória de Libras. O curso recebeu o nome de Fundamentos de Libras e tinha como principal objetivo abordar temas relativos aos surdos e à surdez e, principalmente, à educação de surdos. Os alunos tinham a oportunidade de aprender também alguns sinais da língua. Porém, para cumprir efetivamente o Decreto 5626/05, a UFMG precisou garantir a oferta da disciplina introdutória de Libras para alunos de outros cursos, em caráter optativo. Assim, o colegiado da Faculdade de Letras (FALE) assumiu a oferta das

⁵ FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

⁶ Estes documentos nos foram repassados pela diretoria da FALE.

disciplinas de Libras desde o ano 2009⁷. Em 2010, por contar com apenas uma professora efetiva e precisar atender a uma grande demanda⁸ de alunos, o curso passou a ser ofertado na modalidade virtual. Apontamos como um dos motivos de demanda por vagas na disciplina o cumprimento à Lei Federal já citada.

Ao refletir sobre a inclusão e a educação inclusiva (EI), que se tornou requisito obrigatório para a formação de futuros professores, Skliar (2001) afirma que ambas precisam sofrer algumas mudanças. O autor cita quatro mudanças que seriam essenciais, como:

- mudanças textuais e/ou legais: o autor faz uma crítica às pessoas e instituições que acham que, antes de elas mudarem suas práticas, devem esperar uma mudança nas leis. Para Skliar (op. cit.), deve acontecer justamente o contrário, ou seja, primeiro deve haver uma mudança dentro das instituições de ensino e, a partir daí, alterações nos textos oficiais e nas leis. Na UFMG, a força da lei causou mudanças na prática. O curso de Fonoaudiologia perdeu a primazia do ensino de Libras para o curso de Letras e a Prograd (Pró Reitoria de Graduação) exigiu que a Letras passasse a atender toda a demanda de todas as licenciaturas da universidade e também, em caráter optativo, dos bacharelados, para que os alunos pudessem cumprir créditos fora de seus respectivos cursos.
- mudanças de código: assim como no item anterior, o autor critica o fato de haver uma espera na mudança dos códigos pedagógicos, como o currículo escolar. Dessa forma, professores, alunos, pais e comunidade não se tornam agentes de uma mudança, mas ficam sempre à espera dela.
- mudanças das representações: neste tópico o autor não se refere a códigos ou textos, mas a mecanismos de representação sobre um modelo de sujeito, de qual seria a função da escola e sobre quais são as funções do professor na educação.
- mudanças das identidades: o autor considera que qualquer mudança que ocorre na educação deve envolver a questão das identidades, principalmente as dos professores, das escolas e dos sujeitos objetos das mudanças.

⁷ Além das disciplinas ofertadas na graduação, a Faculdade de Letras ainda oferece cursos de Libras no Centro de Extensão, ministrados por professores surdos e ouvintes. Alguns desses professores são alunos de cursos de graduação da Universidade.

⁸ Nos últimos anos, a disciplina tem formado mais de mil alunos a cada semestre.

No entanto, como efeito do dispositivo de poder de uma lei, pudemos observar nos referidos documentos da universidade, que docentes e discentes do curso de Fonoaudiologia não ficaram satisfeitos com a mudança da disciplina para a modalidade virtual. A justificativa apresentada ao Colegiado da FALE é que a aprendizagem da Libras é necessária para a prática profissional dos bacharéis em Fonoaudiologia, e o curso *online* não atenderia a esse requisito, por ser considerado incompleto em comparação com o curso presencial. Em um abaixo assinado organizado por alunos da Fonoaudiologia, alguns dos argumentos utilizados para convencer que cursos presenciais são melhores do que os virtuais são os de que o ambiente virtual tira do estudante a liberdade de tirar dúvidas e de levantar temas para debates, pois os professores e os colegas não se encontram fisicamente; a interação com surdos é mais fácil em disciplinas presenciais, pois o professor pode organizar visitas às associações de surdos ou levar surdos para a sala de aula; e a dificuldade dos alunos em entender os vídeos utilizados pelos professores nas aulas. Os acadêmicos do curso afirmam, ainda, que a disciplina, por ser virtual e introdutória, não consegue abordar vários aspectos de forma ampla, o que faz com que os alunos não consigam aprender como usar a língua ou internalizar os sinais. Fazendo uma comparação com a disciplina presencial, os estudantes afirmam que esta possibilitou: “vivenciar o uso da língua, esclarecer de imediato todas as dúvidas, otimizar o aprendizado por meio da realização de dinâmicas e o contato com a cultura surda, discutir e trocar saberes”. Para os docentes do curso de Fonoaudiologia, a disciplina virtual não tem fornecido aos alunos a capacitação necessária para atender à população surda no Ambulatório de Fonoaudiologia da universidade, pois eles não conseguem se comunicar em Libras, o que, segundo os docentes, gera uma defasagem em suas formações acadêmicas. Para resolver esse problema da formação dos alunos, a coordenadora do curso de Fonoaudiologia afirma que desde 2010 pede ao colegiado do curso de Letras que garanta a oferta de disciplina presencial de Libras para seus estudantes, mas até o início de 2012 esse pedido não havia sido atendido. A justificativa apresentada pela professora coordenadora do colegiado da Letras para não atender ao pedido foi de que, em 2010, a universidade possuía apenas uma professora efetiva de Libras que coordenava e orientava estagiários no curso virtual e adicionar uma disciplina presencial iria comprometer o cumprimento da carga horária da docente. Na FALE, após discussão do assunto, votou-se que haveria a manutenção da disciplina virtual para todos os cursos da universidade. Em 2011, o

curso de Fonoaudiologia tentou, mais uma vez, garantir a oferta de disciplinas presenciais para alunos do curso. O pedido apresentado era de que a FALE ofertasse a disciplina presencial Libras A, em caráter obrigatório, e a disciplina Libras B, como optativa (essas disciplinas são continuação do curso introdutório). Porém, mesmo já contando com duas professoras efetivas, a FALE negou o pedido alegando que o número de docentes ainda não era suficiente para atender às demandas da graduação da UFMG em disciplinas presenciais e virtuais. Como resultado do embate de forças, em meados de 2012, com a entrada de mais uma professora efetiva na área de Libras, a Câmara de Ensino da FALE aprovou a anuência nas disciplinas presenciais de Libras para o curso de Fonoaudiologia, aumentando o número de alunos por turma.

Consideramos que atualmente há uma crescente demanda por cursos virtuais nos ambientes educacionais que permite, de uma forma geral, atingir o maior número de pessoas com o menor esforço e o menor gasto possível. Refletindo sobre algumas alterações pelas quais as escolas vêm passando, Andrioli (2002, artigo *online*) aponta tais mudanças como consequências do neoliberalismo na educação. Para dar suporte ao que afirma, o autor cita como exemplos fatos como: “o rápido e barato é apresentado como critério de eficiência”; “aumento de matrículas, como jogo de *marketing* (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas)”; “produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico”; e “nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação”. Também ao estudar sobre as transformações pelas quais o ensino vem passando, Lyotard ([1979] 1998) afirma que tais mudanças são afetadas por medidas administrativas e por uma demanda social pouco controlada que se origina nos novos usuários. O autor afirma, ainda, que, nessas mudanças, os conhecimentos tornam-se traduzíveis em linguagem informática, o professor passa a ser associado à memória enquanto a didática fica sob a responsabilidade das máquinas, “articulando as memórias clássicas (bibliotecas, etc.) bem como os bancos de dados a terminais inteligentes colocados à disposição dos estudantes” (p. 92). Lyotard critica, então, a mudança da perspectiva dos estudantes, do Estado e das instituições de ensino superior a respeito do saber. Se antes tais entidades moviam-se pela questão “isto é verdadeiro?”, na pós-modernidade as perguntas feitas são “para que serve isto?” ou “isto é vendável?”. Ou seja, o mais importante neste momento, não são as descobertas e o

ensino em si, mas os lucros gerados com a maior entrada de estudantes e com a diminuição de gastos com a educação.

Sobre o ensino a distância, Coracini, Uyeno e Mascia (2010) questionam se tal método de ensino é realmente mais democrático para os alunos, uma vez que, em certos cursos, os materiais utilizados são os mesmos utilizados em salas de aula presenciais e em que medida a educação virtual forma alunos mais autônomos do que a presencial. Na busca por possíveis respostas, as autoras deixam claro que o mais importante é não considerar que a solução para os problemas do ensino de línguas está nas mãos da tecnologia. Para Coracini (2010, p. 17), em alguns cursos ministrados virtualmente, “a internet funciona como um mero instrumento, um meio a serviço do discurso pedagógico”, justamente pelo fato de que, nesses casos, o ensino se dá da mesma forma como poderia ser se fosse presencial. Ou seja, o professor utiliza o mesmo material, a mesma metodologia, a mesma forma de avaliação, sem exigir do aluno reflexão, criatividade e posicionamento sobre o assunto discutido. Mas a vantagem para a escola é o fato de se gastar menos dinheiro nas aulas *online*, uma vez que, por exemplo, diminuem-se os gastos com cópias do material para os alunos. Acrescentamos a isso o menor gasto com a contratação de professores, substituídos por bolsistas de pós-graduação e graduação para atendimento de centenas de alunos ao mesmo tempo. Já Amarante (2010) critica o fato de que os alunos, muitas vezes, não se enunciam como autores de seus textos, pois ao escreverem fazendo remissão ao texto indicado pelo professor, aproveitam áreas semânticas do texto-fonte. Assim, de acordo com a autora (op. cit., p. 128), “na relação entre o discurso-fonte e o discurso segundo, o que se passa a observar é o contraponto entre fazer falar o discurso fonte via colagem e silenciá-lo via supressão”.

Mesmo com a mudança no formato da disciplina (ter passado de presencial para virtual), o curso continuou com o foco de preparar os graduandos para um possível contato com alunos surdos em suas salas de aula. A disciplina, por ser virtual, faz uso de uma plataforma para o ensino. Nessa plataforma os alunos deixam registradas as respostas dos exercícios, suas opiniões sobre os assuntos discutidos e suas dúvidas. Somente podem ter acesso aos textos postados pelos formadores e pelos alunos, pessoas que possuem *login* e senha cadastrados no sistema da UFMG e que tenham vínculo com a disciplina em algum semestre determinado.

Apesar de a disciplina ser ministrada primordialmente *online*, esta possui três aulas presenciais que têm o objetivo de informar os alunos sobre o curso e também de avaliá-los, a saber: a primeira aula presencial é a primeira aula do curso. Nessa aula é feita a abertura da disciplina e a apresentação do curso e do ambiente virtual. É nessa aula que muitos alunos têm o primeiro acesso ao alfabeto manual e aos números em Libras. A segunda aula presencial é uma oficina de Libras ministrada por instrutores surdos. Nessa oficina os alunos colocam em prática os sinais que aprenderam ao longo do curso e aprendem novos sinais. Nessa aula os alunos são avaliados pela equipe responsável. O terceiro e último encontro é a avaliação. A prova final abarca as principais questões relativas à surdez e aos surdos que foram discutidas ao longo do semestre. Importa-nos principalmente o arquivo registrado nas aulas virtuais. Essas se dividem em treze aulas, equivalentes a treze semanas letivas nas quais os alunos são avaliados. A cada semana um novo assunto é apresentado pela equipe para discussão com os alunos. Em todas as aulas são disponibilizados textos, arquivos, reportagens, vídeos⁹, entre outros, para que os alunos leiam, estudem e reflitam. Em decorrência disso, os alunos são instados a registrarem as suas posições em relação aos assuntos apresentados. Vejamos os registros dos títulos abordados nas aulas virtuais:

ANO 2010	ANO 2011
Aula 1: Começo de conversa (essa aula tem como objetivo a familiarização dos alunos com o ambiente virtual, a apresentação da equipe e dos alunos e uma discussão inicial sobre os surdos e a cultura surda)	Aula 1: Começo de conversa (essa aula tem como objetivo a familiarização dos alunos com o ambiente virtual, a apresentação da equipe e dos alunos e uma discussão inicial sobre os surdos e a cultura surda)
Aula 2: Surdos e línguas de sinais: conceitos e mitos	Aula 2: Surdos e línguas de sinais: conceitos e mitos
Aula 3: História dos surdos e da Língua de	Aula 3: História da educação dos surdos

⁹ Alguns dos materiais disponibilizados são de autoria da equipe da disciplina, enquanto outros são retirados de materiais que contemplam o assunto.

Sinais	
Aula 4: Visões relativas aos surdos e à surdez	Aula 4: Visões relativas aos surdos e à surdez
Aula 5: Inclusão e visão clínica da surdez	Aula 5: Parâmetros de Libras
Aula 6: Iconicidade	Aula 6: Iconicidade
Aula 7: Parâmetros fonológicos da Libras	Aula 7: Legislação de Libras
Aula 8: Leis de Libras	Aula 8: Educação bilíngue
Aula 9: Cultura surda	Aula 9: Cultura surda
Aula 10: Inclusão educacional de surdos	Aula 10: Inclusão educacional de surdos
Aula 11: Papel do intérprete	Aula 11: O papel do intérprete na inclusão de alunos surdos
Aula 12: Leitura e escrita do surdo	Aula 12: Leitura e escrita do surdo
Aula 13: Aula final (trata sobre a inclusão social dos surdos)	Aula 13: A inclusão que os surdos querem

Uma vez que escrevo também do lugar de tutora do curso, tenho a mesma representação da equipe sobre o fato da disciplina ser à distância. Este fato costuma gerar dúvidas em muitas pessoas que não acreditam que o ensino de uma língua de sinais possa ocorrer satisfatoriamente *online*. A equipe da disciplina justifica que visa preparar futuros professores e profissionais para lidarem com surdos da maneira considerada mais adequada pelo discurso da cultura surda. Como exemplo, cito posições tomadas para ensinar aos alunos que não se deve chamar os surdos sinalizadores de deficientes ou surdos-mudos ou considerar que a cultura surda seja inferior à cultura dos ouvintes. Lembremos que, para Pêcheux (2010), as formações discursivas determinam o que pode e o que deve ser dito a partir do lugar que o sujeito ocupa naquela condição de produção do discurso.

Não é intenção da disciplina formar intérpretes de Libras ou falantes fluentes da língua. Apesar de os alunos aprenderem um pouco sobre os sinais ao longo das aulas virtuais e na oficina que é ministrada por um instrutor surdo, o curso tem um caráter mais teórico do que prático. Os formadores pretendem, em um primeiro momento, sensibilizar os alunos para a história da educação dos surdos, as metodologias utilizadas na educação deles e outros assuntos relacionados à temática da surdez. Para a prática da

língua, os alunos são encorajados a se matricularem nas disciplinas que dão sequência ao curso, também oferecidas pela FALE.

O curso faz uso de meios diversos pelos quais os alunos postam as suas opiniões com o objetivo de serem avaliados. Um dos meios mais privilegiados para que os alunos tomem posições enunciativas são os fóruns de discussão. Estes são utilizados em quase todas as aulas e são eles que nos permitem conhecer a opinião dos alunos sobre o tema discutido. Sobre tal fato, Coracini, Uyeno e Mascia (2010, p. 4-5) comentam que isso torna o ensino virtual mais autoritário que o presencial, uma vez que “permite ao professor um maior controle sobre o aluno: ele pode retornar ao ambiente virtual e rever *a posteriori* a aula, as discussões, o que cada aluno falou, quem não participou, quem não abriu a página para fazer a atividade proposta, a que horas cada aluno se conectou, etc.”

A formação do *corpus* desta pesquisa aconteceu nos fóruns de discussão das aulas, pois o que os alunos escrevem permanece arquivado na plataforma da disciplina e permite que possamos selecionar recortes de seus textos. Para tanto, no último dia de aula, os alunos recebem um termo de consentimento livre e esclarecido¹⁰, preparado pela professora coordenadora do Núcleo de Libras. Esse termo pede permissão aos alunos para que seus textos possam ser utilizados pela equipe da disciplina para a realização de pesquisas. Portanto, só foram utilizados nesta pesquisa textos dos alunos que assinaram o termo. Como pudemos observar, através das análises, que os textos dos alunos têm relação direta com o material fornecidos pela disciplina para leitura, também faz parte de nosso *corpus*, alguns destes materiais. Resenhas desses encontram-se na segunda parte do capítulo 4. Os textos utilizados pela disciplina constam como anexos desta dissertação em CD Rom.

Os recortes do *corpus* abordaram textos postados pelos alunos que cursaram a disciplina nos segundos semestres dos anos de 2010 e 2011. Uma pesquisa-piloto foi conduzida com um *corpus* do primeiro semestre de 2011 e deverá também ser usada nesta dissertação. A escolha pela formação do *corpus* com fatos linguísticos gerados em diferentes semestres é para que possamos, ao realizarmos as análises, apreender que efeitos de sentido foram colocados em causa nos dizeres dos alunos que cursaram a disciplina durante o primeiro ano e dos que a cursaram durante o segundo ano. As

¹⁰ Ver apêndice.

análises dos fatos linguísticos, como já mencionamos, serão feitas com base na teoria do discurso utilizada em diversos trabalhos brasileiros que se inspiram em Michel Foucault e Michel Pêcheux e que também consideram o atravessamento da psicanálise na teoria do discurso.

Entre os anos de 2010 e 2011, segundos semestres de ambos, a equipe da disciplina sofreu mudanças. Em 2010, a equipe era composta por uma professora coordenadora, um *designer* instrucional (aluno da pós-graduação) e seis monitores (bolsistas de graduação). Já em 2011 a equipe foi composta por dezessete formadores, sendo duas professoras efetivas, três bolsistas de pós-graduação (sendo duas professoras auxiliares e uma *designer* instrucional) e doze monitores (bolsistas de graduação).

Os efeitos de sentido entre as pessoas envolvidas na disciplina ocorrem, principalmente, através de *e-mails* e mensagens trocadas e postadas na plataforma. Na equipe, cada monitor é responsável por um grupo de alunos. A orientação que os alunos recebem na primeira aula do curso é sempre entrar em contato com o seu monitor quando tiver alguma dúvida ou algum problema. Além disso, são os monitores que leem e avaliam as atividades realizadas pelos alunos e, eventualmente, entram em contato com esses alunos em caso de necessidade (por exemplo, para responder dúvidas). A avaliação realizada pelos monitores é feita de acordo com critérios pré-estabelecidos pelas professoras responsáveis pela disciplina. As mensagens postadas nos fóruns (de cada aula, fórum de dúvida ou sala de recreio) podem ser visualizadas por todos que têm acesso ao conteúdo da disciplina.

Após a leitura dos textos disponibilizados, os alunos são instados a dar sua opinião sobre o assunto tratado e tecer considerações sobre o tema antes de realizarem as atividades propostas. As respostas dos alunos ficam armazenadas no fórum em que foram postadas e, conseqüentemente, na plataforma utilizada pela disciplina.

Entendemos que Pêcheux ([1990] 2010), ao deslocar-se de suas posições dogmáticas da primeira época, integra à AD a noção de heterogeneidade preconizada por Authier-Revuz e concorda, assim, com o caráter dialógico da linguagem, do pensamento de Bakhtin (1992) (GREGOLIN, 2006). Assim, consideramos que os alunos participantes do curso dialogam por meio de enunciados, tomando e passando a palavra ao outro. Desse modo, para Bakhtin (1992), um enunciador não enuncia de qualquer maneira, mas leva em consideração a pessoa a quem se dirige, a imagem que se tem do destinatário e a força da influência que o destinatário exerce sobre o

enunciado (BAKHTIN, 1992). Assim, quando alguém enuncia e faz alusão à fala de outra pessoa, estabelece-se uma relação dialógica, que seria “uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado” (p. 353, itálicos do autor). Pêcheux (2011, p. 142)¹¹ cita as palavras de Todorov apresentando uma obra de Bakhtin na França: “O caráter mais importante do enunciado [...] é seu dialogismo [...]. A cultura é composta de discursos que retêm a memória coletiva (os lugares comuns e os estereótipos como as palavras excepcionais), discursos nos quais cada sujeito é obrigado a se situar”.

Na primeira época de Pêcheux (1997) cabe assinalar que ele ainda recusava o projeto de Bakhtin ao se afastar da concepção de sujeito cognoscente, racional e consciente e o tomar como cindido, afetado tanto pela ideologia marxista quanto pelo inconsciente freudiano. Foi durante os anos 1980 que Pêcheux encontrou nos estudos bakhtinianos respostas para entender a materialidade discursiva (“real da língua” e “real da história”) ao analisar a heterogeneidade enunciativa (GREGOLIN, 2006). Do mesmo modo, na terceira época – 1980 a 1983 – quando o autor afastou-se do Partido Comunista, é que deu início a sua aproximação dos estudos foucaultianos¹². De acordo com Gregolin (2004, p. 64), nessa fase, Pêcheux “critica duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria e, assim, abre várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento”. Consideramos, no entanto, que seja especialmente produtiva para este trabalho a noção das formações imaginárias da primeira fase de Pêcheux (1997), uma vez que ele toma de Louis Althusser (*Aparelhos Ideológicos do Estado*) a proposta de que a ideologia representa uma relação imaginária inconsciente dos sujeitos com a sua existência concretizada em aparelhos e práticas.

¹¹ Nota de rodapé retirada de: PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. Tradução: Tânia C. Clemente de Souza, In: Pêcheux, M. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux, textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

¹² De acordo com Gregolin (2006), as idéias de Foucault encontram-se nos textos pecheutianos desde as suas primeiras formulações, entretanto, foi na sua terceira época que Pêcheux se aproximou mais intensamente dos estudos foucaultianos.

Ao analisar a interação¹³ entre falantes, Pêcheux ([1990] 2010, p. 81) afirma que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. Assim, A e B ocupam lugares determinados em uma formação social. Pensando na disciplina objeto de nosso estudo, há os lugares dos professores, dos monitores e dos alunos, sendo cada um deles marcados por “propriedades diferenciais determináveis” (op. cit). Para o autor, então, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 81).

Neste caso, podemos pensar no professor formador do curso que, ao entrar em contato com os outros participantes da disciplina possui a seguinte formação imaginária, que chamaremos igualmente de representação: a imagem que ele tem de si, a imagem que tem dos monitores e a imagem que tem dos alunos. Os monitores possuem a imagem que fazem de si, a dos professores e a imagem que fazem dos alunos. Já os alunos constroem a formação imaginária a partir da imagem que cada um faz de si, dos seus colegas de curso, dos monitores e dos professores, sempre a partir dos lugares que cada um ocupa no discurso. É importante assinalar que essa formulação, embora circular e fechada, traz a contribuição da psicanálise lacaniana, porque considera o imaginário “como o lugar do ‘eu’ por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo.” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 371).

Em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), Grigoletto (2011a) considera que, assim como acontece nos encontros presenciais, há o funcionamento da interlocução entre os sujeitos, mas de um modo diferente, uma vez que no caso dos AVAs a interlocução é mediada pelo computador. A autora afirma que:

(...) o locutor (seja o professor, o aluno ou o tutor), ao produzir o seu discurso, dirige-se a um interlocutor previamente determinado (...) que representam lugares sócio-historicamente construídos e bem determinados no âmbito da cena enunciativa. Importa destacar, ainda, que esses lugares sociais podem ser ocupados por diferentes sujeitos empíricos (Ana, Pedro, Valéria, João etc) que falam do lugar de aluno, de professor e/ou de tutor. Considerando, então, as inúmeras possibilidades de diferentes indivíduos ocuparem esses lugares sociais, poderíamos pensar que o locutor dirige-se a um interlocutor coletivo (...). No entanto, não se trata de um interlocutor coletivo porque, no âmbito de uma sala de

¹³ Evandra Grigoletto (2011, p. 48) ao refletir sobre o termo “interação” no funcionamento de disciplinas *online* a partir da teoria do discurso, considera a “*interação* como o movimento do homem com a máquina e a *interlocução* como o movimento dos/entre os sujeitos”.

aula virtual, o aluno sabe exatamente a qual professor, a qual tutor e a qual colega, ou colegas, está se dirigindo, e vice-versa” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 62-63)

A partir de análises já realizadas de *corpus* coletado, observamos que, para os alunos, normalmente, a imagem do professor é a do detentor do conhecimento e da pessoa que os avalia, ou seja, que pode atribuir-lhes boas ou más notas. Essa imagem também pode ser atribuída aos monitores, uma vez que eles também são vistos como quem sabe mais do que os alunos e por serem eles que detêm o atribuído poder e o saber para avaliarem as atividades que os alunos realizam. Por seu lado, os monitores também possuem a imagem dos professores como mais conhecedores do que eles. Os monitores também tomam cuidado na hora de enviar mensagens aos alunos, uma vez que possuem a imagem de si como subordinados aos professores. Trata-se de uma hierarquia de autoridades a ser respeitada, embora os sentidos se movimentem, fazendo percursos também não intencionados.

Observamos, portanto, que normalmente os alunos não dizem tudo o que querem ou da forma como gostariam, pois, além de estarem inseridos em um ambiente educacional, sabem que estão sendo avaliados. Além disso, para não se posicionarem polemicamente, algumas vezes, utilizam dizeres mnemônicos, apenas repetindo o que dizem os formadores ou os autores dos textos que lêem, pois imaginam que suas tomadas de posições contrárias ao discurso da disciplina poderiam levá-los a perder pontos ou serem reprovados. De acordo com Orlandi ([1999] 2012, p. 86), o discurso polêmico se caracteriza por manter uma “relação tensa de disputa pelos sentidos”, além de configurar-se como “uma prática de resistência e afrontamento” (op. cit., p. 87). Em primeira instância, no fio do discurso é pouco observável. Mas, como consideramos a língua em sua opacidade, em seu processo histórico de significação, veremos que o trabalho da interpretação é nos apontar, nos textos dos alunos, os deslizos do sentido, os deslocamentos, as rupturas nos processos de significação, os afrontamentos ao discurso da cultura surda e os afrontamentos aos formadores da disciplina.

Assim, no exame da materialidade, por muitas vezes desponta algo escutado nos não-ditos, nos atos falhos e nos equívocos. Podemos dizer que surge, nesses efêmeros momentos, o sujeito do inconsciente, conforme Lacan propõe em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Conforme o autor, se no imaginário está o engodo ligado à experiência de uma clivagem entre o ‘eu’ (*je*, ou sujeito do Inconsciente) e o ‘eu’ (*moi*, ou ‘eu’ da imagem especular, da ilusão), o simbólico representa o

significante, lugar dominante¹⁴ da linguagem. No entanto, o imaginário e o simbólico se enodam a um algo não-simbolizável e não-imaginarizável que Lacan chamou de Real.

Este trabalho, entretanto, parte da análise das relações imaginárias entre os monitores e os alunos, não deixando de levar em conta o necessário enodamento do simbólico e do real. Depreendemos, pois, nas representações daquilo que é transmitido sócio-historicamente, ou seja, da ordem do simbólico, mas que podem também apontar para o singular do equívoco, dos lapsos, da emergência do sujeito do inconsciente, que é da ordem do real da língua (MILNER, 1987). São nesses momentos que surgem os deslocamentos identitários.

No capítulo dois, a seguir, apresentaremos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, ou seja, conceitos da teoria do discurso em sua relação com a psicanálise que são relevantes para o nosso trabalho, como as noções de discurso, sujeito, língua materna, língua estrangeira e identificação.

¹⁴ Cabe ressaltar que a primazia do simbólico durou até 1970. Na segunda clínica de Lacan, a primazia passou a ser do Real, entendido como um resto impossível de simbolizar.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – Discurso

Esta pesquisa surgiu da vontade de analisarmos os discursos dos alunos que passam pelo curso Fundamentos de Libras e, assim, conhecermos o que a disciplina representa para eles e o que, do discurso da disciplina, passa ou não a fazer parte do discurso deles. Busca-se também analisar de que modo, em seus enunciados, o sentido pode resvalar para outro que aponta para algo da ordem do inconsciente. Concordamos com Tavares (2009, p. 53) que,

já que os discursos não possuem apenas a função de comunicar, ao enunciar, os falantes estariam expressando muito mais do que o conteúdo expresso. O discurso, portanto, retrataria, sim, o sujeito, mas elipticamente, pois há algo de si que o sujeito não consegue enunciar, um discurso Outro, do inconsciente, que se deixa escapar nas brechas do dizer. (TAVARES, 2009, p. 53)

Tavares (2009, p. 55) ainda define língua como aquilo que constitui o sujeito e que o insere na linguagem. Dessa forma, pensar em língua apenas como um instrumento de comunicação é pouco. Já Coracini (2007a) afirma que apesar de as línguas parecerem puras e completas, elas não o são. Isso porque, segundo a autora, as línguas se constituem de outras línguas e de outras culturas.

Nos estudos sobre o discurso, Brandão ([2004] 2011) afirma que é preciso buscar entender a linguagem separada da língua, ou seja, é preciso entender a linguagem sob a ótica do discurso. Isso porque “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso” (p. 11). Dessa forma, a linguagem é considerada interação e nunca neutra. Para a AD, a língua é “da ordem material, da opacidade, da possibilidade de equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua” (FERREIRA, 2003). Assim, consideramos, a partir de Pêcheux ([1969] 2010), que a linguagem é algo que serve para comunicar e para não comunicar, uma vez que acontece na relação de sujeitos com efeitos múltiplos. Como

comentamos no capítulo 1, entre sujeitos não há comunicação, mas efeitos de sentido que se constituem na história.

Para Foucault ([1969] 2010, p. 55), os discursos se formam a partir de signos, “mas o que fazem é bem mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Para o autor (op. cit., p. 61), é no discurso que aparece a dispersão do sujeito “e sua descontinuidade em relação a si mesmo”. Mais à frente, o autor apresenta uma definição de discurso como “um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (p. 122). É essa definição que nos permite falar, no caso desta dissertação, em discurso ouvintista, discurso normalizador, discurso clínico, discurso da cultura surda, entre outros. Nessa perspectiva, cada um desses discursos apresenta um conjunto de enunciados, que se apóiam em um sistema de formações discursivas que se imbricam: da medicina, da pedagogia, da religião, entre outros (FISCHER, 2001). Assim consideramos que, conforme Bolognini e Costa (2011), temos a formação discursiva do sujeito surdo. Arriscamos ainda, a afirmar, que temos pelo menos duas modulações dessa formação discursiva: aquela que ressoa o discurso clínico-terapêutico e aquela que ressoa o discurso sócio-antropológico. Esta última modulação constitui e é constituída pelos dizeres que defendem a cultura surda.

Partiremos agora para uma discussão sobre o conceito de sujeito.

2.2 – Sujeito

No capítulo 1 comentamos rapidamente sobre a noção de sujeito da análise do discurso¹⁵. Esse sujeito não é considerado racional, mas assujeitado ao seu inconsciente e afetado pela história e pela ideologia. De acordo com Henry (FERREIRA, 2003, p. 2)¹⁶, “o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela

¹⁵ Referimo-nos aqui à segunda época da AD, quando Pêcheux ainda não havia abandonado a noção de Formação Discursiva, pois consideramos que esta noção seja importante nas análises dos nossos recortes.

¹⁶ HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

linguagem antes de qualquer cogitação”. Ao tratar a relação do homem com o seu meio, com o objeto e com o seu desejo, Roudinesco e Plon ([1997] 1998) afirmam que Lacan trabalhou essa relação a partir de uma determinação inconsciente. De acordo com os autores (op. cit., p. 558), Lacan “cunhou uma terminologia específica (Outro/outro) para distinguir o que é da alçada do lugar terceiro, isto é, da determinação pelo inconsciente freudiano (Outro), do que é do campo da pura dualidade (outro) no sentido da psicologia”. Para Lacan, o outro escrito com letra minúscula é o eu, já o grande Outro é um lugar simbólico que determina o sujeito em sua relação com o desejo, ou “o lugar onde se constitui o sujeito” (op. cit., p. 559). Assim, em seus estudos, Lacan postulou que o desejo do homem é o desejo do Outro. Nas seções seguintes, apresentaremos problematizações acerca de língua materna, língua estrangeira e identificação, e voltaremos a comentar essa noção do desejo e da relação outro-Outro.

Ao considerar que a ideologia controla o sujeito, Pêcheux ([1988] 2010) afirma que este se identifica em determinadas posições discursivas e não em outras. Segundo o autor (op. cit., p. 150),

essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma [...] enquanto ‘pré-construído’ e ‘processo de sustentação’) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 2010, p. 150, itálicos do autor).

Para Pêcheux (op. cit., p. 147), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Porém, a entrada do sujeito em determinada formação discursiva não ocorre de forma consciente e, apesar de o sujeito acreditar ser a fonte do seu dizer, isso não é considerado verdade. Pêcheux atribui a essa ilusão do sujeito o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2, e afirma que estes esquecimentos são “inerentes ao discurso” (PÊCHEUX, 2010, p. 161). O esquecimento número 2 é definido como “o ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 2010, p. 161, grifos do autor). Já o esquecimento número 1 é ligado à noção de “sistema inconsciente”, “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (op. cit., p. 162). Ao comentar sobre os efeitos dos esquecimentos, Orlandi (2007)

afirma que o sujeito constrói uma ilusão – devido à não separação entre exterioridade e interioridade – de que ele é a origem de seu dizer, podendo dizer, portanto, tudo o que quiser, e de que aquilo que ele diz só pode ser interpretado da forma como ele imagina.

Ao fazer uma junção com a noção de forma-sujeito defendida por Pêcheux e os estudos foucaultianos sobre o poder para diferenciar sujeito de indivíduo, Coracini (2007a, p. 17) afirma que

se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975) denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada. (CORACINI, 2007a, p. 17)

Mais à frente, a autora comenta que em um determinado ponto de sua obra, Foucault deixa de lado a noção de sujeito cartesiano (consciente, dono do seu dizer) e “assume a noção de sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante da sua identidade, já que é ela que vai, de certa forma, definir as relações de poder e, a partir daí, o que pode e deve ser dito, onde, quando, de que modo etc” (op. cit., p. 23).

2.3 – Língua materna

Ao discutir sobre língua materna, Cavallari (2011a, p. 321) afirma que

de acordo com a psicanálise, a língua materna é a *lalangue* (...), uma vez que é da ordem da lalação, segundo Lacan, pois representa e materializa o turbilhão de falas, aparentemente sem sentido, em que a criança vive até o momento em que passa a funcionar no sistema de uma língua que é regido por determinadas regras ou sintaxe predeterminada. Junto a esse sistema aparentemente rígido aparece, vez por outra, o que restou da aquisição de linguagem e que é da ordem do real, do inapreensível. (CAVALLARI, 2011a, p.321)

Também levando em conta os estudos psicanalíticos, Coracini (2011) postula que a língua materna é a língua da mãe, do Outro. E é preciso que nos submetamos a ela para nos inserirmos na cultura. Baseando-se em Coracini (2003), Palma (2011, p. 21) define

a primeira língua ou língua materna “como sendo sempre habitada pelo já-dito, por uma pluralidade de vozes que constituem a memória discursiva que precede todo dizer”.

Anderson (TAVARES, 2010)¹⁷ compara a língua materna a um “tesouro coletivo”, pois considera que é por meio dessa que se tem acesso à linguagem, fato que marca no sujeito um sentimento de que ele faz parte de um mundo, de uma cultura e de um modo de ser. De acordo com Revuz ([1998] 2006), o acesso da criança na linguagem está ligado ao fato de que, muito antes de essa criança conseguir produzir sons ela já está imersa nas palavras e, mesmo que a criança não consiga reproduzir tais palavras e nem produzir outras palavras, essas não deixam de ter significação. Para Rosa (2009), esse sentimento de pertença comentado por Anderson (op. cit.), está ligado ao adjetivo materno que se junta ao significante língua. A autora afirma que, no âmbito familiar, o adjetivo “materno” é historicamente associado à origem, ao conforto, à proteção. Essa relação, quando pensada na língua, nos remete à língua em que aprendemos as primeiras palavras ou que nos traz a sensação de estarmos “em casa” (termo emprestado de Derrida, 2001).

De acordo com trabalhos brasileiros em AD atravessados pela psicanálise, é a língua que forma o inconsciente, uma vez que este é estruturado como linguagem. É a partir da língua materna que o sujeito pode se estruturar no simbólico. Apesar de evocar bons adjetivos ou bons sentimentos, a língua materna não permite que o falante diga tudo, pois o sujeito é cindido. Muitas vezes, ao enunciar, o sujeito diz inconscientemente algo que não queria dizer conscientemente. Isso acontece porque o inconsciente se constitui de elementos recalçados, portanto desconhecidos da consciência. Assim, muitas vezes, o que o sujeito não quer ou não deve dizer acaba deslizando na sua fala através dos equívocos, dos chistes, dos lapsos de língua, ou dos atos falhos. É por isso que, segundo Tavares (2010), o sujeito pode se sentir um “estranho no ninho” ao enunciar em sua língua considerada materna, pois a todo o momento o sujeito se depara com o inesperado e o incontrolável que se materializam nos atos falhos, nos chistes, no equívoco e na ambiguidade. Para Tavares (op.cit.), a irrupção do inconsciente deixa no sujeito um sentimento de estranheza e de dúvida. Nessas horas, o sujeito passa a duvidar se a língua que ele acredita “habitar seja realmente habitável, que ele tenha dela tomado posse” (TAVARES, 2010, p. 65).

¹⁷ ANDERSON, P. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoise, 1999.

No processo de aprendizagem de línguas, Coracini (2007a) considera que algo se inscreve no corpo do sujeito, sendo esse constituído tanto pela linguagem quanto pelo inconsciente, caracterizado como ser múltiplo e cindido, sendo, nas palavras da autora, “incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), restos, resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura)” (CORACINI, 2007a, p. 11). Ainda sobre a aprendizagem de línguas, Melman (1992) distingue saber uma língua de conhecer uma língua. Para o autor, o sujeito sabe uma língua quando é falado por ela. A partir dessa consideração, a língua que se sabe é a língua materna, ou, como diz Melman (op. cit., p. 16), a língua que “autoriza o locutor a falar como mestre”. Melman considera, ainda, que a língua materna é de ordem afetiva, pois traz ao sujeito a lembrança de quem o introduziu na fala. Sendo assim, a língua materna é a língua que, para o sujeito que fala, a mãe foi interdita, o que faz com que a língua materna seja assim considerada, a língua do desejo. Voltaremos a esta noção, uma vez que é crucial para a discussão sobre língua materna e língua estrangeira ou língua nacional, oficial no caso da surdez. Palma (2011) define a língua materna como a língua que “se sabe” e pela qual o sujeito possui afetividade, pois é a língua que o constitui, não precisando ser, necessariamente, a língua nacional ou a língua oficial do lugar em que habita.

Se a língua materna¹⁸ é a que constitui o inconsciente do sujeito, a língua que insere o sujeito na cultura do local onde vive, a que é falada pelas pessoas ao seu redor, então a língua estrangeira é aquela que o sujeito irá aprender posteriormente. A língua estrangeira não forma o inconsciente, mas o desorganiza, podendo passar a fazer parte dele.

¹⁸ Considera-se aqui a singularidade, mas é importante ressaltar o fato de que o inconsciente pode ser formado por mais de uma língua, ou seja, uma pessoa pode ter mais de uma língua considerada materna, pois é a lalação, o turbilhão de falas do bebê, que constitui essa língua materna, segundo Melman (1992).

2.4 – Língua estrangeira/segunda língua¹⁹

Se a língua materna é a que barra o sujeito, que não permite que ele diga tudo, a estrangeira muitas vezes se apresenta ao sujeito que a aprende como uma língua que não barra, que lhe permite tudo dizer (CAVALLARI, 2011b). Dessa forma, a aprendizagem de língua estrangeira também é um assunto caro a esta pesquisa. De Nardi (2003, p. 80) considera

o ensino de segunda língua como um movimento que se faz entre um sujeito constituído pela sua língua materna, e toda a história que ela faz consigo, e uma outra língua, fruto de outros processos histórico-sócio-culturais, falada por outros sujeitos e, por isso, um desconhecido espaço no qual esse aprendiz precisa encontrar um lugar de dizer. (DE NARDI, 2003, p. 80)

Para Payer e Celada (2011, p. 79-80), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é como um processo de identificação e subjetivação. Segundo as autoras, “o funcionamento da língua estrangeira solicita do sujeito que este, para se submeter a uma outra memória do dizer, produza ‘movimentos’; sendo que, de maneira geral, só alguns poderão significar deslocamentos transferenciais, envolvendo identificações imaginárias ou simbólicas”. Nesse processo, Revuz ([1998] 2006, p. 221) afirma que “começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”. Para a autora (op. cit.), a aprendizagem de uma língua estrangeira só é possível quando o sujeito já possui uma primeira língua, aquela aprendida na primeira infância, que garante ao sujeito a entrada na linguagem. Se a língua estrangeira, ao ser bem aprendida, pode fazer parte do inconsciente do sujeito, podemos dizer que ela passa a atuar nele, imbricada à língua materna. Isso acontece, segundo Revuz (op. cit., p. 217), porque a aprendizagem de uma outra língua “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”.

É na aprendizagem de uma língua estranha, como lembra Tavares (2010), que o sujeito se depara de modo mais intenso com a estranheza e a angústia do real da língua,

¹⁹ Não é nossa intenção entrar na discussão conceitual na área de Linguística Aplicada sobre a diferença entre língua estrangeira e segunda língua. Importa apontar a distinção que se põe para a teoria do discurso que abordamos e a abordagem dos estudos sobre a surdez e a cultura surda veiculada na disciplina Fundamentos de Libras.

pois a falta do dizer e a falta do sentido o acompanham com mais intensidade. A autora (op. cit.) ainda comenta sobre o fato de o sujeito desenhar um território físico e político a partir da ideia que se tem de língua estrangeira. Segundo ela, ao considerar uma língua como sendo “sua”, a língua estranha passa a ser a língua outra, de outro lugar, de outra cultura. Essa ideia de uma pátria que fala uma mesma língua, “contribui para a construção da imagem de uma língua nacional e de toda uma política linguística que visa a uniformizar, regularizar, territorializar a língua dita materna” (Tavares, 2010, p. 67). Também fazendo menção à territorialização das línguas, Rosa (2009) afirma que é a partir de um estrangeiro e de uma língua estrangeira que o sujeito pode afirmar que sua língua é materna e, conseqüentemente, é seu território. Nesse caso, segundo Rosa, é essa comparação entre línguas que fornece ao sujeito a ilusão de “estar em casa” na língua considerada materna. “Desse modo, a estrangeirização de outras línguas vem reafirmar a pretensa familiaridade da língua que se tem por materna, colocando-a como uma superfície estável, distante das turbulências dos (des)encontros” (ROSA, 2009, p. 81-82). Assim, falar bem uma língua traz ao sujeito o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida e, ao mesmo tempo, traz a sensação de afastamento da comunidade de origem, afirma Revuz (2006).

Essa discussão sobre línguas materna e estrangeira é de grande relevância para nossas considerações sobre o curso de Fundamentos de Libras. No discurso dessa disciplina, a língua é considerada um conjunto de regras que organizam palavras, sinais e expressões utilizadas por uma comunidade para a interação. Isso é primordialmente o que se diz das línguas de sinais. Os idealizadores da disciplina, ao estarem inseridos na formação ideológica e primordialmente na formação discursiva do sujeito surdo, “escolhem” falar em primeira língua/segunda língua em lugar de língua materna/língua estrangeira, em relação ao fato de que grande parte dos surdos nasce em famílias de ouvintes. Portanto, sua representação da língua materna seria a língua oral para a maioria das famílias. A escolha dos termos língua de sinais como primeira língua para o surdo e língua oral como segunda língua ainda é controversa, mas é considerada mais adequada pelos formadores, pois sugere que a língua de sinais, independentemente da língua que os pais de surdos falam, é entendida na cultura surda como uma língua mais natural para o surdo, e mesmo que ele a adquira tardiamente, ela será considerada sua primeira língua.

A disciplina se configura como o primeiro contato que grande parte dos alunos tem com a Libras e, diferentemente de uma língua oral, a aprendizagem de uma língua de sinais envolve todo o corpo. A Libras, como todas as outras línguas de sinais, requer do sujeito falante expressões faciais e corporais a todo instante. Christine Revuz (2006, p. 217) discute como a aprendizagem de uma língua estrangeira “solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador”. A autora faz menção à aprendizagem de línguas estrangeiras orais, mas essas noções parecem ser ainda mais relevantes ao nos referirmos à aprendizagem de línguas de sinais por ouvintes. O uso do corpo, as movimentações que a língua exige, as expressões faciais são, para muitos ouvintes que não estão acostumados a esses movimentos, motivo de vergonha e de desistência de aprender uma língua viso-espacial. As expressões faciais são consideradas caretas que tornam o aprendiz ridículo perante outras pessoas, pois mexer com o rosto e com o corpo chama a atenção. Tomando de empréstimo as palavras de Revuz, “esse trabalho de apropriação (...) não é ‘natural’ a julgar pelos risos explosivos e bloqueios que suscita” (REVUZ, 2006, p. 221, aspas da autora).

Em estudos sobre surdos que aprenderam a língua de sinais tardiamente, Sacks ([1990] 2010) relata que esse fato pode trazer consequências sérias para o desenvolvimento cognitivo de tais sujeitos. Ao pesquisar sobre surdos de nascença que não tiveram com seus familiares nenhum estímulo de linguagem e passaram grande parte de suas vidas sem conseguir desenvolver o pensamento, o autor observou que eles também não desenvolveram competência linguística. Segundo Sacks (op. cit., p. 59),

a mãe – ou o pai, o professor, ou na verdade qualquer um que converse com a criança – conduz o bebê passo a passo a níveis de linguagem mais elevados; ela o inicia na língua, e na imagem do mundo que a língua personifica (a imagem do mundo *da mãe*, pois é a língua desta; e, além disso, a imagem do mundo vinculada à cultura a que a mãe pertence). (SACKS, 2010, p. 59)

Também discutindo a questão da aprendizagem de crianças surdas, Bernardino (2000, p. 63) propõe que a melhor forma de se ensinar à criança surda é por meio da língua de sinais, pois “o surdo, devido à sua intensa predisposição à visualidade, deve aprender de forma muito mais eficiente quando a significação, ou o nível de processamento semântico, é trabalhada através do aspecto visual da língua de sinais”.

Em uma nota de rodapé, Sacks (op. cit., p. 178) afirma que o não desenvolvimento do pensamento e a não imersão na linguagem são casos difíceis de acontecer em famílias de surdos. Citando o autor,

as *únicas* crianças surdas não sujeitas a sofrer essa cruel alienação até mesmo em sua própria família são as que têm pais surdos (e usuários de uma língua de sinais) – essas crianças são (nas palavras de um amigo surdo filho de pais ouvintes) uma “outra espécie”. Filhos surdos de pais surdos podem usufruir, desde o princípio, uma total comunicação e relação com os pais; adquirem fluentemente a língua, com tanta facilidade e automatismo quanto as crianças ouvintes, e no mesmo período crucial (no terceiro ano de vida): sua comunicação por sinais apresenta uma precisão e uma riqueza que nenhum usuário não nativo consegue adquirir. (SACKS, 2010, p. 178. Grifos do autor).

O autor, mesmo que iludido pela noção de totalidade e transparência da linguagem por meio da comunicação, chama a atenção para o fato de que um surdo só irá se tornar fluente na língua de sinais se for exposto a essa língua desde o seu nascimento ou até os três anos de idade. Se isso não acontecer – caso de muitos surdos – o surdo pode ter seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, pois podem nunca conseguir desenvolver uma língua. Situação semelhante pode acontecer com surdos filhos de pais ouvintes e filhos surdos de pais também surdos que não são sinalizadores ou que adquiriram a língua de sinais tardiamente.

Em conversas e entrevistas com surdos oralizados adultos nascidos em famílias de ouvintes que não permitiram que o surdo aprendesse a língua de sinais na infância e/ou adolescência, Botelho ([1999] 2009) concluiu que esses surdos passam, na fase adulta, a desprezar a língua de sinais, por ela não representar para eles um objeto de desejo. A autora relata que a família ouvinte, algumas vezes, permite que os surdos aprendam a língua de sinais, mas esse aprendizado só é permitido depois do aprendizado da língua oral, quando a família considera que já se consolidou a aprendizagem da fala.

E quando a possibilidade de aprendizagem da língua de sinais era cogitada, ocorria depois de já ter havido inculcação de preconceitos ao longo do processo de socialização do sujeito surdo (...). Língua de sinais era, nesse contexto, uma concessão, e não uma necessidade e escolha. Assim, a aprendizagem de língua de sinais não pode ser desejada pelo sujeito surdo que, ao longo do processo de socialização, aprende a recusar a surdez e a considerar que a língua de sinais não é parte de sua identidade. (BOTELHO, 2009, p. 151)

Ao relatar o caso de uma mulher surda adulta que foi oralizada até os 14 anos e, somente após essa idade, aprendeu a língua de sinais, Sacks (op. cit.) escreve que a língua de sinais era, para essa mulher, uma segunda língua que ela não conseguia falar

com naturalidade. E, no seu envolvimento com as duas línguas – oral e sinalizada – a mulher afirmava que não se ajustava perfeitamente a nenhuma das duas. Este caso nos leva a refletir sobre a identidade/identificação do sujeito com a língua que ele considera ser sua língua materna e a relação com as línguas estrangeiras/segundas línguas. Essas questões serão discutidas em uma próxima seção.

Apesar de alguns surdos não aprenderem uma língua com seus familiares, alguns autores comentam sobre a criação de sinais caseiros, signos que são criados pelo surdo e sua família ouvinte para que possam ter alguma comunicação. Esses sinais caseiros, entretanto, não se configuram como uma língua, por não possuírem um sistema de regras gramaticais, semânticas, sintáticas ou morfológicas, por exemplo. Sendo assim, se diferem tanto das línguas orais quanto das línguas de sinais e são apenas entendidos por quem criou os sinais, ou seja, o surdo e seus familiares mais próximos (SACKS, 2010). Dalcin (2005, p. 33), baseando-se em Martins e Marques (2001), afirma que

mesmo que a criança não tenha acesso a nenhuma língua e só disponha do código familiar, um código que é menos elaborado e, que está aquém do ideal parental ou da cultura, ainda assim a ‘linguagem caseira’ apresenta uma circulação fálica que permitirá um ulterior acesso à língua de sinais. Esclarecem que o inconsciente não é uma língua, mas se serve dela. A língua a qual nos comunicamos só tem valor de código, é palavra vazia se não for sustentada pela linguagem. Portanto, a ‘linguagem caseira’ proporciona o enlace com o simbólico que atravessa o sujeito surdo. (DALCIN, 2005, p. 33)

A premissa de que tais autores se valem para considerar essa questão é a afirmação de Lacan de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Ou seja, o inconsciente não “é linguagem, muito menos uma língua” (DALCIN, op. cit., p. 33). Mais à frente, Dalcin (op. cit.) faz um alerta, a partir de Melman (1992), sobre ser um equívoco afirmar que o inconsciente é inscrito na língua materna. De acordo com a autora, o inconsciente, não sendo uma língua, mas uma linguagem, pode ser exprimível em qualquer língua. Sendo assim, Dalcin (op. cit., p. 36) conclui que “a língua de sinais entra como uma possibilidade de articulação do simbólico que atravessa o sujeito. Essa língua que tem a sua própria estrutura gramatical oferece, como qualquer outra língua, o deslizar na cadeia significante, onde o sujeito vai ocupar o seu lugar diante do desejo do outro”.

Sobre a relação de ouvintes com a aprendizagem da língua de sinais (caso de nossa pesquisa), consideramos, a partir de Payer e Celada (2011), a relação sujeito/linguagem, que encadeia todas as línguas com as quais os alunos já tiveram

contato. Sendo assim, a língua de sinais provoca diferentes posições discursivas de acordo com o modo como esses alunos foram afetados por outras línguas que mexeram na relação desses com a linguagem. Revuz (2006), a esse respeito, comenta que a distância que a língua estrangeira passa a ter da língua materna, para cada aprendiz, se efetivará como fonte de prazer ou fonte de ansiedade, fato que marcará o sucesso ou insucesso do aprendiz na nova língua aprendida. Tavares (2010, p. 62) complementa esse argumento ao afirmar que “a inscrição de alguém na discursividade de uma língua implica uma identificação aos modos de (se) dizer daquela ordem simbólica”.

2.5 – Língua materna x língua estrangeira

Após discussão dos conceitos dos termos língua materna e língua estrangeira, julgamos pertinente discutir a dicotomização a que são impostos falantes de mais de uma língua. Para Rosa (2009), o sujeito, ao adicionar um adjetivo ao termo língua, tem a ilusão de já dizer tudo, deixar claro a que língua se refere. Segundo a autora,

Essas designações [língua materna e língua estrangeira] parecem funcionar como dois pólos, dois pontos opostos entre os quais tanto o aprendiz de línguas, quanto o professor, ou mesmo o tradutor, precisa traçar uma linha reta, de um pólo a outro. (ROSA, 2009, p. 84)

Rosa considera que a divisão das línguas em dois pólos reafirma uma ilusão. Essa ilusão se dá quando o sujeito possui a representação da língua como algo que nunca muda, um território sempre fixo, que não passa pela reconfiguração de suas fronteiras. Nessa representação, o território estranho é habitado por falantes nativos e, para adentrá-lo, só sendo um falante nativo ou se fazendo passar por um. Tavares (2010) acredita que essa dicotomização acontece em decorrência da necessidade de se pensar o resultado dessa operação como uma materialidade discursiva. A autora considera que a língua pode ser considerada como materna ou estrangeira, uma vez que esse pensamento deve levar em consideração o sujeito que se inscreve em determinada língua e de que modo se dá essa inscrição.

Ao pensarmos em surdos e ouvintes, a hipótese mais comum é se considerar que o português é a língua materna dos ouvintes e a Libras a língua materna dos surdos,

porém essa relação não é assim tão simples, como veremos na próxima seção. Vale considerar, por enquanto, a partir de Coracini (2007a), que

toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo. Por isso, não é possível, em língua, sentir-se em casa: somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo. (CORACINI, 2007a, p. 48)

Concluimos, a partir dos autores já citados, que não devemos pensar em línguas puras, neutras e indissociáveis, pois toda língua se constitui de outras línguas e outras culturas (CORACINI, 2007a). Então, ao pensarmos em “língua materna”, devemos pensar que esta língua que chamamos nossa é, também ela, formada de línguas estranhas, línguas estrangeiras. É por isso que Coracini (op. cit., p. 137) questiona: “como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se também esta provoca, no sujeito, experiências de estranhamento?”. Além disso, Kristeva ([1988] 1994, p. 9) questiona o fato de todo sujeito ser um pouco estrangeiro ao dizer que “o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estranhos”. Para a autora, a convivência com um estrangeiro é que nos desperta para a possibilidade de sermos, ou não, outra pessoa. Mas isso só acontece quando saímos de nossa zona de conforto, da nossa “casa” e nos colocamos no lugar do estranho.

2.6 – Identidade/Identificação

Como discutiremos no capítulo quatro, a Libras foi considerada língua oficial do Brasil em 2002. Antes disso, o país era considerado oficialmente como monolíngue, tendo como língua oficial apenas a portuguesa. A oficialização da Libras é considerada uma questão político-ideológica, uma vez que muitos surdos, mesmo tendo a língua portuguesa e a Libras como suas línguas maternas, consideram apenas a Libras língua materna, sob o argumento de que o português é uma língua não natural para eles (DALCIN, 2005). A oficialização é certamente considerada uma questão de poder, pois

durante muito tempo os surdos foram proibidos de utilizarem as línguas de sinais por serem consideradas incompletas (SACKS, 2010) e por impedirem a formação do pensamento e a aquisição da fala (COSTA, 2010).

Consideramos que os surdos com acesso pleno à Libras, nascidos em famílias de ouvintes, mesmo que se comuniquem através da Libras na maior parte de seu tempo (ou, até mesmo, durante todo o dia), são certamente constituídos por duas línguas: a Libras e a língua portuguesa, o que nos permite problematizar a questão da denominação da Libras como língua materna e da língua portuguesa como estrangeira.

Sobre a caracterização da Libras como língua natural, Skliar ([1998] 2011, p. 27) afirma que não utiliza o termo natural como algo ligado a uma espontaneidade biológica. Segundo o autor, o termo se refere a “uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo”. Já Quadros e Karnopp ([2004] 2007) apresentam uma definição mais ligada aos estudos linguísticos realizados por Chomsky (1995) e Saussure ([1916] 1995). As autoras alertam para o fato de que foi somente a partir dos anos 1960, quando pesquisadores começaram a divulgar estudos sobre línguas de sinais, que o entendimento sobre estas línguas aumentou consideravelmente. As autoras (op. cit.) utilizam a definição de língua natural a partir dos termos formais de Chomsky (1957) – “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” – para mostrar que as línguas de sinais também são naturais. Segundo as autoras, os elementos mencionados por Chomsky (1957) correspondem às palavras faladas nas línguas orais e às palavras sinalizadas nas línguas de sinais.

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. (QUADROS e KARNOPP, 2007, p. 30).

Devido à complexidade dessa questão, alguns autores, como Dalcin (2006)²⁰, também consideram que a língua de sinais é a língua natural dos surdos. O argumento utilizado é devido a seu caráter espaço-visual e por ela garantir fácil comunicação entre a comunidade surda. Já a língua portuguesa é considerada a língua materna, pois é a língua que inscreve o bebê no simbólico (caso dos surdos filhos de pais ouvintes). “A língua oral teria um lugar privilegiado, já que produziria a inscrição da criança surda no simbólico, ainda que essa criança não possa vir a se assenhorar dela” (DALCIN, 2006, p. 193). Essa questão da inserção do sujeito no simbólico também foi discutida por Revuz (2006). A autora afirma que a audição é, no feto, o sentido mais desenvolvido, sendo essa a razão pela qual recém-nascidos reconheçam vozes, músicas e fonemas da língua na qual se encontram imersos. De acordo com Revuz (op. cit., p. 218):

cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu “jeito de ser”, de suas semelhanças, de suas necessidades. E essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo. (...) A voz, as palavras da mãe são fontes de prazer ou de desprazer; elas têm, além disso, o poder de interferir nas outras sensações (visão, tato, paladar) reforçando ou anulando os sentimentos de prazer ou de desgostos que são ligados a elas. (REVUZ, 2006, p. 218).

É assim, sendo falada pelos outros que a rodeiam, que, normalmente, a criança aprende a falar. A aprendizagem da fala, para Revuz (op. cit., p. 219), é mais do que repetir palavras que se ouviu de outras pessoas, é a criança “encontrar alguma coisa para dizer do seu próprio desejo (...) em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo”.

Ao pensarmos no caso de um bebê surdo filho de pais ouvintes, consideramos, então, que os pais, ao conversarem com o neném, o inserem no simbólico a partir da assim considerada língua materna, a língua em que a mãe foi interditada (MELMAN, 1992) e que se tornará a língua do desejo desse bebê surdo, mesmo que ele não ouça o que os seus pais e familiares falem dele ou para ele²¹. Mas, considerando que, no futuro,

²⁰ Baseada em: BEHARES, L. E.; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 6, p. 40-48, mar. 1997.

²¹ Sobre a questão do diálogo entre pais ouvintes e bebê surdo, Oliver Sacks (2010, p. 160), baseando-se em Schlesinger afirma, em uma nota de rodapé, que “não importa *essencialmente* se o diálogo entre mãe e filho ocorre por meio da fala ou da língua de sinais; o que importa é sua intenção comunicativa, que acreditamos estar muito mais na ordem do desejo, do amor. [...] Mas o uso da língua de sinais, sendo tudo

esse surdo queira se inserir nas formações discursivas de uma língua de sinais, língua esta que não é falada por seus pais, como se dará a construção da identidade desse surdo? A língua oral deixa de ser língua materna e passa para o *status* de língua estrangeira?

Alguns surdos sinalizadores não vêem a língua oral como suas línguas maternas (DALCIN, 2005). Se “a construção de identidades se dá via linguagem, que veicula tanto a ideologia quanto as subjetividades” (TAVARES, 2009, p. 56), acreditamos, então, que os surdos constroem suas identidades ao se imaginarem falantes nativos de uma língua de sinais e falantes não-nativos da língua portuguesa. Entretanto, também constroem sua identidade ao ficarem perdidos entre duas línguas, sem saber ao certo a qual “pertencem”, pois a identidade se forma a partir dos discursos dos outros sobre nós e do que pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros, uma vez que, ao falarmos dos outros falamos de nós mesmos (CORACINI, 2007a). Além disso, existe aí a questão de se ver/ser apontado como diferente. Por terem uma característica diferente dos ouvintes e, por causa disso, usarem uma língua tão diferente da língua oral, os surdos recebem classificações do tipo anormais, deficientes, deficientes auditivos, especiais, mudos, surdos-mudos. Essa também é uma questão formadora da identidade desses sujeitos, sendo que essas classificações foram constituídas sócio-historicamente. Falaremos mais aprofundadamente sobre essas classificações recebidas pelos surdos no capítulo 4.

Ao realizar uma comparação entre os estrangeiros e as pessoas que possuem características diferentes da maioria da população, Coracini (2007a) afirma que pessoas diferentes são como forasteiros vivendo em um mundo que não é o seu. Elas incomodam e perturbam os considerados “nativos”, “normais”. Kristeva (1994, p. 100) considera ser estrangeiro “aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’ o *outro*. (...) o estrangeiro é o outro da família, do clã, da tribo. Inicialmente, ele se confunde com o inimigo”. Kristeva constatou, com seus estudos sobre o estrangeiro, que esses normalmente recebem classificações negativas, semelhante ao que acontece com os surdos brasileiros. Sobre essa questão dos surdos como estrangeiros dentro de suas próprias famílias e, fazendo ligação com a citação de Revuz (2006) sobre a aprendizagem da fala por crianças e o fato de seus pais e familiares falarem por ela,

o mais igual, claramente facilita a comunicação nos primeiros tempos de vida, pois o bebê surdo aprende de modo espontâneo a língua de sinais, mas não consegue aprender tão prontamente a língua falada”.

conforme comentamos anteriormente, citamos Behares e Peluso (DALCIN, 2005, p. 29-30)²² que consideram que

O filho surdo de ouvintes começa a ser nomeado muito antes de nascer, sem que seus pais saibam que será surdo... a criança surda antes de nascer já se constitui em enunciador dentro do funcionamento da língua oral, ainda sem ser locutor. Começa a ser falada por uma língua oral e logo será sujeitada a ela, língua que nunca lhe poderia devolver a imagem de que é dono de seu dizer, na medida em que não a pode falar nem sequer escutar plenamente. Esta situação continuará por muito tempo depois de ter nascido, sendo um enunciador (através de sua inscrição na enunciação dos pais) sem conseguir constituir-se em um locutor. Assim, o surdo filho de pais ouvintes fica em posição de escravo frente a uma língua que faz dele um estrangeiro em relação ao sistema que o atravessa e o estrutura. Diferentemente de quem é estrangeiro em relação a uma língua na qual não se instaura como sujeito (mas que possui sua própria língua materna), o surdo filho de ouvintes é estrangeiro em relação à própria língua materna. Isto ocorre porque o surdo não pode deixar de constituir-se em escravo em relação a uma língua que o exclui duplamente: o separa e o exclui de toda possibilidade de sentir-se um sujeito dono do seu dizer. (BEHARES; PELUSO, 1997, p.43-44).

Partindo dessas considerações, Dalcin (2005) afirma que, para os autores, o surdo pode ser atravessado pelo simbólico, mesmo que adote uma língua considerada estrangeira à língua falada por sua mãe.

Dessa forma, entendemos que, mesmo sendo brasileiros nativos, os surdos nascidos em famílias de ouvintes são como estrangeiros, pois não falam a língua oral dos familiares com a mesma naturalidade. Ao contrário, aprender a língua oral, assim como a língua de sinais, requer longos anos de estudos e, mesmo assim, muitos não se sentem confortáveis ao enunciar em língua portuguesa, por não verem nela a língua deles, uma língua que os constitui. Para eles, a língua portuguesa está mais para língua *madrasta* (CORACINI, 2007a) do que para língua materna. Concordamos com Gesser (2008) que, apesar de construírem suas identidades com base na língua de sinais, os surdos não deixam de também construírem suas identidades e culturas na língua portuguesa.

A partir do contato que tenho com surdos sinalizadores, observo que, apesar da resistência com a língua portuguesa, muitos têm vontade de se tornarem fluentes nela. Pode-se considerar que existe um desejo de apre(e)ndê-la. Se o português é a língua que os exclui, que marca a diferença entre os surdos e os ouvintes, ela é a língua em que eles desejam ser acolhidos. Saber a língua portuguesa significa fazer parte de uma família,

²² Vide nota 20.

de uma sociedade, de uma nação. Significa também, muitas vezes, não serem rotulados como anormais ou como deficientes. Portanto, pensamos que não é trivial o embate entre as duas línguas para a constituição identitária de um surdo. Ao considerarmos o sujeito, levamos em conta a sua sujeição à língua, sendo esta incapaz de tudo simbolizar. Assim, o sujeito se encontra em falta, sempre em busca de uma completude. Aprender a língua portuguesa traria, então, a ilusão de que é possível se tornar um sujeito completo. Ou seja, seria preencher a falta de ter uma língua nativa, uma língua que é a mesma utilizada pela família e por grande parte da sociedade. Pensamos que o desejo de dominar a língua portuguesa, de tornar-se fluente nela, possivelmente significaria se tornar uma pessoa aceita em seu meio social; significaria o surdo ter uma identidade com as pessoas com as quais convive. Do mesmo modo, o que a família ouvinte deseja, na maior parte das vezes, é que o surdo não utilize uma língua diferente da deles, uma língua que eles não sabem/conhecem e que os fazem se sentir estrangeiros. E como o desejo de um é o desejo do Outro, o surdo quer ser o desejo de seus pais, ou seja, o surdo buscará ser como os seus pais desejam que ele seja. Portanto, pensamos que aprender/saber a língua oral faz parte de ser aceito, na medida em que ele se coloca como realizando o desejo, em primeiro lugar, dos pais.

Levamos em consideração que os surdos sinalizadores também possuem um desejo de apre(e)nder a Libras, uma vez que é esta a língua utilizada por outros surdos, e a língua que os torna membros da cultura surda. De acordo com Dalcin (2005, p. 44), “a comunidade surda dá suporte a uma identificação imaginária que possibilita ao surdo constituir sua subjetividade no ‘ser surdo’ e a construção da identidade surda”. Ser sinalizador significa ser aceito pelos surdos sinalizadores e ser membro de uma comunidade. Esse movimento de se fazer desejado é o movimento da formação da identidade. A identidade seria um conjunto de representações que dão ao sujeito a ilusão de unidade (CORACINI, 2007a). “O que o sujeito é capaz de dizer/narrar sobre si e que é necessariamente construído a partir do outro adquire o estatuto de verdades, ainda que estas não passem de idealizações falaciosas, de estereótipos generalizantes que vão constituindo a sua (nossa) maneira de ser e de ver o mundo e tudo o que o (nos) rodeia” (op. cit., p. 183-184). Mas a identidade não está nunca pronta, acabada. Ao contrário, ela está em constante movimento, apesar de o sujeito não se dar conta disso. E, apesar de parecer algo natural, a identidade é, segundo Coracini (2003, p. 203), “naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em

processo, sempre em formação”. Eckert-Hoff (2011, p. 137-138) fala em *ilusão de identidade*, “pela impossibilidade de um completo preenchimento da falta, não há nunca um ajuste completo, mas apenas o sentimento, a ilusão de identidade. (...) Desse modo, podemos apenas postular momentos de identificação, em movimento constante”.

Ao refletir sobre as possíveis identidades de surdos, sinalizadores e oralizados, Perlin ([1998] 2011) as divide em oito categorias, sendo elas:

- ouvintismo natural – reconhece a cultura surda, mas acredita que o surdo deva se integrar à sociedade ouvinte. Fica entre o reconhecimento e a negação da cultura surda;
- ouvintismo crítico – há um reconhecimento do surdo como diferente e da existência da cultura surda, mas ainda há a representação do surdo como subordinado ao ouvinte;
- identidades surdas – fazem parte desta categoria os surdos sinalizadores que lutam pelo reconhecimento da cultura surda;
- identidades surdas híbridas – composta pelos surdos que nasceram ouvintes e, com certa idade, se tornaram surdos, ou seja, possuem na língua oral a chamada língua materna. Esses surdos são sinalizadores e se consideram integrantes da cultura surda;
- identidades surdas de transição – são os surdos que, nascidos em famílias de ouvintes, só tiveram acesso à comunidade surda tardiamente, mas após conhecimento desta, sentem-se membros da comunidade. Segundo a autora,

normalmente, a maioria dos surdos passa por este momento de transição, visto que é composta por filhos de pais ouvintes. No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela ‘desouvintização’ da representação da identidade. Embora passando por essa ‘desouvintização’ os surdos ficam com sequelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida. (PERLIN, 2011, p. 64)
- identidades surdas incompleta – é composta pelos surdos oralizados que não integram a cultura surda;
- identidade surda flutuante²³: a autora considera que essa identidade está presente em todos os locais onde vivem surdos e sua manifestação está associada a partir da hegemonia ouvinte. Para a autora, o surdo possui “consciência” de ser surdo,

²³ Este termo foi proposto por McLaren (1997), de acordo com a autora.

mas seu comportamento é determinado pelos ouvintes. “Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (op, cit., p. 65-66).

Talvez o embate identitário pareça menos conflituoso para os surdos oralizados filhos de pais ouvintes, uma vez que estes falam somente a língua oral, ou seja, não falam uma língua diferente da língua falada por seus familiares. No entanto, muitas vezes, não a enunciam da forma como os ouvintes enunciam. Gesser (2008, p. 294), afirma que “o problema está no fato de que o Português de que o surdo faz uso (escrito e oral – este último no caso de surdos oralizados) é também estigmatizado, uma vez que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria de ouvintes”.

2.7 – Representação

A partir das considerações acima discutidas, verificaremos como o conhecimento sobre língua, língua materna e língua estrangeira são interpretados pelos alunos que cursam a disciplina. Como já foi dito anteriormente, para muitos desses alunos a disciplina é a primeira oportunidade de conhecer algo sobre a história dos surdos sinalizadores; de aprender um pouco da língua que eles utilizam e da cultura que integram; e de iniciar uma tentativa de troca de sentidos com algum membro dessa cultura.

Acreditamos que examinar esses conceitos é importante na medida em que os alunos tentam contrapô-los às concepções que tinham antes de cursarem a disciplina. Dessa forma, observaremos questões tais como: se antes um aluno pensava que a Libras era apenas a língua portuguesa realizada através de sinais, ele tenderá a interpretá-la como uma língua imaginariamente completa, assim como qualquer língua oral; ou se um aluno acreditava que, ao fazer uso da língua de sinais, o surdo deixava de ser também falante da língua portuguesa, ele tenderá a perceber o surdo como usuário e falante das duas línguas.

São os dizeres dos alunos que nos permitem analisar como eles passam por movimentações identitárias que levam a deslocamentos subjetivos na relação que passam a ter com os surdos e o discurso sobre eles. Buscamos, portanto, levantar, no arquivo dos escritos dos alunos, suas representações sobre a Libras, as culturas surda e ouvinte e os surdos.

Após as considerações sobre a identidade em constante movimento, em constante mudança, vale acrescentar, de acordo com Grigoletto (2003, p. 225)²⁴, o conceito de representação na psicanálise. Para a autora, “(...) na teoria psicanalítica, as representações são do domínio da identificação imaginária. Nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona”. Neves (2002, p. 95), baseando-se em Mannoni (1994)²⁵, acrescenta que “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado” e esta é sempre de ordem inconsciente. Não se sabe e não se percebe essa captura.

Para finalizar, dentre todas as noções desenvolvidas, vale destacar as noções de identificação imaginária e a noção de representação para nos permitir uma reflexão sobre os momentos identificatórios por que passam os futuros professores e profissionais ouvintes que a disciplina forma, por meio da análise dos dizeres dos alunos, dos dizeres contidos nos textos da disciplina disponibilizados para os alunos e do interdiscurso, ou memória de outros discursos (discursos que historicamente se veiculam na comunidade e fazem efeito nas palavras dos alunos e dos formadores).

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia e os dispositivos de análise que utilizamos para análise do *corpus*.

²⁴ NASIO, J. D. *Os sete conceitos cruciais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. P. 99-125.

²⁵ MANNONI, O. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 173-200.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

3.1 – Metodologia

Relembrando nossa hipótese de que participam da disciplina Fundamentos de Libras alunos que se implicam e alunos que não se implicam com os discursos veiculados nela – o discurso da cultura surda –, temos como objetivo analisar os textos dos estudantes para tentar compreender os possíveis deslocamentos subjetivos. Só utilizaremos nesta dissertação textos de alunos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, assim, concederam autorização para que seus textos sejam aplicados em pesquisas. Para tanto, fizemos uma seleção aleatória de dez alunos²⁶ – dentre aqueles que assinaram o referido termo –, sendo que cinco cursaram a disciplina no segundo semestre de 2010 e os outros cinco, no segundo semestre de 2011. Por termos um *corpus* muito grande (passam pela disciplina em torno de mil alunos por semestre, como já comentamos no capítulo 1) nossa opção foi por fazer recortes de textos de três aulas ocorridas em momentos diferentes do curso, que tratavam dos seguintes temas: a Libras tomada como uma língua natural e os modos como o surdo, a surdez e a cultura surda são imaginados. Das aulas em que realizamos recortes de textos dos alunos, analisamos também os textos disponibilizados pela disciplina para leitura e estudo.

Acreditamos que os temas discutidos nessas aulas podem trazer embates de sentido entre o que os alunos sabem/acreditam, ao iniciarem a disciplina, e as posições enunciativas que constroem ao longo do curso (como, por exemplo, se deslocarem de um discurso normalizador de que o surdo é um deficiente que precisa de reabilitação médica para a entrada em um novo discurso, que representa o surdo como diferente).

²⁶ Esses alunos cursavam cursos diversos da UFMG. Não nos foi possível definir de qual curso era cada aluno, uma vez que nem todos deixaram essa informação explícita em seus perfis da disciplina.

Apresentaremos, agora, os dispositivos de análise que utilizaremos ao tratar os textos dos alunos.

3.2 – A interpretação

Para análise dos fatos linguísticos, nos basearemos na noção de interpretação (Orlandi, [1999] 2012). Segundo a autora, “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (p. 26). Portanto, ao interpretar, o analista deve levar em consideração as frases que fazem parte do texto, além do contexto imediato (ORLANDI, 2012). A autora afirma que é preciso compreender os objetos de análise, ou seja, saber como esses objetos produzem sentidos. Assim, ao interpretar, o analista já se encontra preso em um sentido, mas é preciso ver, a partir do que o objeto permite, outros sentidos possíveis “compreendendo como eles se constituem” (op. cit., p. 26). Mas os sentidos não serão os mesmos para todos os analistas, e isso resulta em análises diferentes, pois cada analista terá um olhar voltado para as questões que o mobilizam.

O que permite à análise do discurso trabalhar com a interpretação é, para Pêcheux ([1988] 2008), o fato de a língua se deparar a todo o momento com o equívoco. Assim, para o autor:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Enunciados não existem sozinhos, isolados, mas sempre no meio de outros. É através de outros enunciados que um enunciado se diferencia e também se afirma. Segundo Foucault ([1969] 2010a):

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto (...). Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, [1969] 2010a, p. 112).

E é nessa relação entre enunciados, que eles adquirem pertinência.

Foucault (op. cit.) vê o enunciado como o lugar que o indivíduo pode e deve ocupar para ser o seu sujeito. Esse lugar pode ser ocupado por sujeitos diferentes, e foi denominado por Foucault como um “lugar vazio” devido a essa característica. É um lugar vazio que está pronto para ser ocupado. Assim, o autor considera que, ao enunciar, o sujeito exerce uma função determinada, mas essa função pode variar de um enunciado para outro. Sendo assim, o mesmo indivíduo, ao formular uma série de enunciados, pode ocupar “diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (op. cit., p. 105).

Nesta dissertação, ao lidarmos com textos escritos pelos alunos matriculados na disciplina Fundamentos de Libras, trabalhamos com os enunciados e as regularidades que encontramos no *corpus* formado. Portanto, a definição das regularidades é que nos leva à noção de formação discursiva²⁷ (FOUCAULT, op. cit., p. 43) e mesmo, de modulações de uma formação discursiva, digamos, predominante. A partir de estudos sobre a obra de Foucault, Nalli (2005, p. 156) afirma que as formações discursivas são um “sistema de dispersão, num conjunto de enunciados que possui alguma regularidade e é regido por regras de formação”. As formações discursivas não são necessariamente um conjunto de enunciados, “mas um conjunto de discursos relacionados entre si, formando como que uma rede discursiva, uma estrutura. Essa estrutura é a formação discursiva que regula cada um de seus discursos constituintes” (op. cit., p. 160).

Em suma, o trabalho do analista de discurso é apreender os vestígios deixados, os efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas. São esses vestígios que levam o analista à compreensão dos sentidos produzidos, não analisando o dizer isolado, mas contrapondo-o a sua exterioridade e suas condições de produção. Segundo Orlandi (2012, p. 30), “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ter sido dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também podem fazer parte dele”.

Considerando que o não-dito também é de extrema relevância para a análise do discurso, uma vez que o silêncio também significa, Orlandi ([1992] 2010), ao estudar o

²⁷ Optamos por trazer a noção foucaultiana de formação discursiva, mas também consideramos, em nosso trabalho, a noção de ideologia trabalhada por Pêcheux, na relação que o autor faz entre língua, discurso, ideologia e sujeito.

silêncio, não o remete ao dito, mas enquanto silêncio como tal. Na obra, o silêncio foi dividido em duas categorias: o silêncio fundador e a política do silenciamento, subdividida em silêncio constitutivo e silêncio local. A primeira categoria indica que o sentido sempre pode ser outro; enquanto a segunda se refere ao fato de que ao se dizer algo, necessariamente outros sentidos deixam de ser ditos. Nesse caso, segundo Orlandi (op. cit., p. 53), o silêncio recorta o dizer na medida em que, na política do silenciamento, o que ocorre é uma tentativa de se “dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’”.

Ao refletir sobre o funcionamento de disciplinas virtuais, Grigoletto (2011b) afirma que, nessas, para que o aluno possa se constituir sujeito, ele precisa da escrita. Dessa forma, se o aluno não escreve, ele não ocupa a posição que se espera dele. A autora constatou que algo comum de acontecer em ambientes educativos virtuais é o discurso vazio, ou seja, a escrita dos alunos se caracteriza como uma escrita sem sentido. Ao relacionar a escrita vazia dos alunos com os estudos de Orlandi sobre o silêncio, Grigoletto afirma que a escrita dos alunos ou se torna uma escrita saturada (o que, segundo a autora, se caracteriza como um silenciamento, pois ocorre pela obrigatoriedade de se dizer alguma coisa) ou há uma ausência da escrita, definida pela autora como a falta de resposta ao outro, a não-instauração da interlocução, “remetendo ao ‘puro’ silêncio, ao não-dito” (p. 2, aspas da autora). Ao estabelecer uma relação entre seu estudo e os estudos de Orlandi, a autora afirma que

(...) de modo diverso do funcionamento das formas de silêncio propostas por Orlandi, no primeiro caso, o silêncio local (con)funde-se com o silêncio constitutivo, não se instaurando pela interdição, mas sim pela obrigatoriedade do dizer, a qual acaba por funcionar como uma forma de coerção; já, no segundo caso, diante de questionamentos para os quais o sujeito não possui resposta, ou simplesmente não quer responder, ele se cala, silencia, instaurando a interdição do dizer nessa relação de interlocução com o outro. (Grigoletto, 2011b, p. 2-3)

3.2.1 – A heterogeneidade e o interdiscurso

Buscamos apontar a heterogeneidade constitutiva de todo dizer, uma vez que para Pêcheux ([1988] 2008), a análise de discurso sendo uma disciplina de

interpretação, se determina pelos universos não estabilizados logicamente. Assim, entendemos que os alunos repetem muitos discursos que já foram/são ditos pela sociedade, por ditos e ouvidos alhures e ditos pelas pessoas que trabalham na disciplina, mas se “esquecem” que não são seus dizeres originais. Esses dizeres são caracterizados, portanto, como da ordem do interdiscurso. Authier-Revuz ([1998] 2004, p. 69) afirma que

(...) sob nossas palavras, “outras palavras” sempre são ditas; que, atrás da linearidade “da emissão por uma única voz”, se faz ouvir uma “polifonia”; que “todo discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura” e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do Outro”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69, grifos da autora)

Ou seja, um dizer não é considerado nunca completamente novo, uma vez que ele repete o que já foi dito antes, por outras pessoas. Mas essa repetição acontece porque há um apagamento, um esquecimento de que o que se fala já foi falado. De acordo com Orlandi ([1999] 2012, p. 33-34), “é preciso que o que já foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras”.

O interdiscurso é, para Orlandi (op. cit.), a relação entre memória e discurso. A autora o define como algo que já foi dito antes, em um lugar distinto, independentemente. Assim, o indivíduo que fala possui uma memória discursiva, sendo essa memória o que sustenta a tomada de posições enunciativas. Para a autora (op. cit., p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

Ao analisar as relações entre o interdiscurso e a memória discursiva, Agustini (2007) conclui que nem sempre esses conceitos funcionam como sinônimos, ou seja, podem diferir entre si. A autora afirma que, para que algo faça sentido, “é necessário que outros sentidos (possíveis) permaneçam não-ditos e, assim, se apaguem para o sujeito. Esse processo de discretização se dá na e pela enunciação, no acontecimento do dizer que (re)atualiza as relações entre o linguístico e a história, nas redes da memória face ao não-dito” (AGUSTINI, op. cit., p. 305). Conforme a autora, é dessa forma que o interdiscurso se torna memória discursiva e mexe nas redes de memória, o que garante um efeito de se dizer algo diferente, algo novo. Em relação aos conceitos de intradiscurso e interdiscurso, Serrani-Infanti ([1998] 2006, p. 234-235) se refere a Pêcheux (1988) para fazer uma comparação entre os termos. A autora marca que o

primeiro se refere “à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, dimensão linear da linguagem”, enquanto o segundo “remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer (...) está inserido”.

Consideramos que no contexto brasileiro, no qual circulam discursos diversos (como o discurso dos surdos sinalizadores, o discurso dos surdos oralizados, o discurso clínico, o discurso normalizador, o discurso pedagógico, entre outros), os dizeres se atravessam. Assim, constituem a memória discursiva dos sujeitos-alunos que participam desta pesquisa. Alguns desses discursos constroem uma representação dos surdos como pessoas anormais, doentes, deficientes e que devem ser incluídos na sociedade, uma vez que os surdos são representados como excluídos. Percebemos, nos textos de alguns alunos, um ressoar desses discursos outros. Daí, podermos verificar efeitos do interdiscurso no intradiscurso quando em contato/confronto com o que é dito pela cultura surda e, conseqüentemente, pela disciplina objeto de nosso estudo. Nos textos de alguns alunos, por exemplo, os surdos são caracterizados como pessoas diferentes e que não precisam de reabilitação médica. Ao mesmo tempo, é possível apreender, nos mesmos textos, não-ditos que os caracterizam como anormais ou deficientes.

Os textos dos alunos se configuram, então, como contraditórios, pois trazem no nível intradiscursivo vozes de outros discursos (nível interdiscursivo) que não se configuram como muito coerentes. O trabalho da coerência é, para Foucault ([1969] 2010a), dominar, suprimir as contradições no discurso. Agustini (op. cit., p. 309) retoma essa impossibilidade ao afirmar que, “com efeito, (as dobraduras do dizer) descortinam um efeito da determinação do interdiscurso sobre o intradiscurso enquanto resultado de um movimento do sujeito por diferentes regionalizações de sentido”. Para a autora, as dobraduras do dizer criam uma “ilusão subjetiva de que o sujeito controla estratégica e intencionalmente o que diz” (*idem*). Mas, como lembra Loures-Domith (2011), o sujeito, caracterizado pela heterogeneidade, enuncia, em diferentes momentos históricos e com diferentes objetivos, enunciados diversos. Esses enunciados são formulados com a ilusão de que o sujeito é completo e controla o que diz.

Para Fischer (2001) a heterogeneidade está ligada à dispersão do sujeito, uma vez que, ao falar, o sujeito sempre fala de algum lugar, ele fala e ao mesmo tempo é falado. Segundo a autora, o sujeito, ao enunciar, ambiciona não se cindir, mas a cada fala posiciona-se, ora em um lugar, ora em outro, e nesses lugares há interditos, e o sujeito se situa dentro deles, permite-se ser falado por eles. A autora conclui que

“considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso” (FISCHER, op. cit., p. 212).

3.3 – As ressonâncias discursivas

A noção de ressonância discursiva é importante para esta dissertação, uma vez que nos ajuda a sinalizar formações discursivas e/ou modulações destas. Assim, as formações discursivas são tomadas como “redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas” (ORLANDI, [1999] 2012). Daí, a utilização dessa categoria de análise para auxiliar na construção das representações de sentidos predominantes no discurso dos alunos da disciplina Fundamentos de Libras.

Serrani-Infanti (1994, p. 80) define como ressonâncias de significação um “efeito de vibração semântica entre duas ou mais unidades específicas ou modos de dizer, que tende a construir, na discursividade, a realidade (imaginária) de um sentido”. De acordo com Neves (2002), a noção desenvolvida por Serrani-Infanti se relaciona com os estudos sobre a paráfrase e faz referência às análises semânticas. Sendo assim, “um enunciado possui um sentido particular e, simultaneamente, são possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez podem coincidir de algum modo com as de outros enunciados” (NEVES, 2002, p. 124).

A noção de ressonância foi dividida por Serrani-Infanti (1994, p. 83) em dois tipos: “em torno de *unidades específicas* – frases nominais, itens lexicais, etc. – e ressonâncias em torno de *modos de dizer* – efeitos de sentido produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático- enunciativas”. Para tanto, nas análises dos enunciados dos alunos, buscaremos examinar a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.
- b) construções que funcionam parafrasticamente.
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou

categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisais, glosas etc.) (NEVES, 2002, p. 124²⁸).

No próximo capítulo discorreremos sobre a cultura surda. A partir de uma retrospectiva sócio-histórica discutiremos como os surdos eram vistos e como isso influenciou na forma como eram tratados na sociedade e quais foram os discursos gerados por meio de uma relação saber-poder (FOUCAULT, [1979] 2012) entre ouvintes e surdos.

²⁸ Baseando-se em: SERRANI-INFANTE, S. M. Resonancias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

CAPÍTULO 4

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE OS SURDOS E A CULTURA SURDA

Este capítulo foi dividido em duas partes. Em um primeiro momento, apresentamos uma discussão sobre as diversas interpretações conferidas aos surdos, à surdez e à cultura surda pelos formadores do curso, eu incluída, a partir de autores que falam do lugar de especialistas em Estudos Surdos – sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais – linguistas, fonoaudiólogos e linguistas aplicados. Na segunda parte, apresento minhas resenhas dos textos apresentados no curso e aos quais os alunos se referem quando escrevem as suas reflexões, já procurando trabalhar na via da interpretação, isto é, buscando, na de-superficialização da materialidade, pistas para compreender o modo como o discurso dos Estudos Surdos e da Cultura Surda se materializa (ORLANDI, [1999] 2012) nas condições em que o discurso é produzido na disciplina Fundamentos de Libras. Embora eu seja uma das tutoras do curso e como analista não possa me furtar à interpelação ideológica do discurso da cultura surda, procurarei apontar outros sentidos possíveis de modo a propiciar outros gestos de interpretação que destacam a heterogeneidade, a dispersão, as contradições próprias da interdiscursividade.

Parte 1

4.1– E os surdos, são todos iguais?

Faz parte da instrução veiculada no curso apresentar uma explicação aos alunos de que, em certos discursos, há a representação de que todos os surdos são iguais e falam uma mesma língua de sinais, língua, essa, que seria universal. Na escrita dos textos, os autores estão às voltas com as imagens que fazem de si, dos leitores e do objeto sobre o qual escrevem, as chamadas formações imaginárias (PÊCHEUX, [1990]

2010). Comentamos sobre essa noção no capítulo 1 e voltaremos a ela na segunda parte deste capítulo. Mas esse pensamento, apesar de bastante comum, não condiz com o discurso dos defensores dos Estudos Surdos. Busca-se mostrar que as pessoas são diferentes entre si e com os surdos acontece o mesmo. As línguas de sinais que eles falam, as culturas que integram, as ideologias que carregam e os direitos pelos quais lutam também diferem entre si. Busca-se, assim, uma identificação imaginária do ouvinte para com o surdo.

Os formadores julgam também ser importante comentar o fato de que, ao contrário do que muitos ouvintes pensam, não existe uma língua de sinais universal. As línguas de sinais utilizadas por surdos são línguas imaginariamente naturais, assim como também o são as línguas orais. Da mesma forma que cada país tem sua(s) língua(s) oral(is) oficial(is), muitas nações têm também como oficiais línguas de sinais²⁹ faladas pelos nativos surdos. Gesser (2009), uma das autoras que discutem o assunto, ressalta que as línguas de sinais irão existir sempre que houver um grupo de surdos que se interaja e a sinalize. Utilizando as palavras da autora (op. cit., p. 12), “a língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um ‘decalque’ ou ‘rótulo’ que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso”. Cada cultura possui seu modo de simbolizar o que faz parte dela, e dessa forma cada língua de sinais representa as ideologias e arbitrariedades relativas à cultura de que fazem parte. A autora também argumenta que o pensamento de que os surdos deveriam ter uma língua de sinais única revela que, quem pensa assim, na verdade, possui uma representação de que a língua dos surdos não sofre variações e mudanças linguísticas, assim como sofrem as línguas orais. Mais à frente retomaremos a questão linguística.

4.2– A cultura surda

Homi Bhabha (2003, p. 20) afirma que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação e o valor cultural são negociadas nos interstícios, ou seja, na sobreposição e

²⁹ Por exemplo, a LSA (Língua de Sinais Americana) falada nos Estados Unidos; a LSF (Língua de Sinais Francesa) falada na França; LSJ (Língua de Sinais Japonesa) falada no Japão, etc.

nos deslocamentos dos domínios da diferença. De algum modo se formam sujeitos nesses entre-lugares e se formulam “estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment³⁰] no interior das pretensões concorrentes de comunidades” em que, mesmo tendo histórias comuns de privação e discriminação, nem sempre dialogam e colaboram entre si, mas intercambiam valores, significados e prioridades de forma antagônica, conflituosa e até mesmo incomensurável. Refletindo sobre um possível início da cultura surda, Dalcin (2005) acredita que isso se deu a partir da luta dos surdos sinalizadores contra o oralismo, cujo objetivo era manter suas língua e cultura, que se diferenciavam das utilizadas pelos ouvintes. Foi, portanto, um movimento de resistência contra as formas de dominação social, conforme Foucault (CASTRO, 2009), que considerava que as relações de poder suscitam a possibilidade de resistência. Castro (op. cit.) afirma que, para Foucault, a resistência ao poder não pode vir de fora do poder, pois a resistência deve ser contemporânea e deve integrar as estratégias de poder. Castro (op. cit., p. 363) cita três tipos de luta distintas por Foucault, sendo elas, “1) contra as forma de dominação étnica, social ou religiosa; 2) contra as forma de exploração que separam os indivíduos do que eles produzem; 3) contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, deste modo, asseguram sua sujeição ao outro³¹”. Essas formas de lutas foram atribuídas por Foucault como sendo cada uma mais característica de uma época, como, por exemplo, a número 1 nas sociedades feudais, a número 2 no século XIX e a número 3 nos dias atuais. Mas Castro pontua, contudo, que essas três formas de dominação não devem ser separadas, pois mesmo que cada uma tenha suas características específicas, mantêm, entre si, relações circulares. Para Foucault ([1978] 2012b), as lutas não nascem fundamentalmente contra o poder, mas as relações de poder abrem espaço para as lutas se desenvolverem. As lutas, segundo o autor (op. cit., p. 271), então, se investem de poder: “o dividem, o sulcam e o organizam. (...) mas é preciso voltar a situar as relações de poder no interior das lutas, e não supor que há, de um lado, o poder e, do outro, aquilo sobre o qual ele se exerceria, e que a luta se desenrolaria entre o poder e o não poder”. Foucault ([1979] 2012a, p. 75) considerava que “cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (um

³⁰ O termo “empoderamento” como tradução de *empowerment* já passou a ser largamente utilizado em estudos acadêmicos e na mídia.

³¹ Tradução minha para: “1) contra las formas de dominación étnica, social o religiosa; 2) contra las formas de explotación que separan a los individuos de lo que ellos producen; 3) contra lãs formas de sujeción que vinculan al sujeto consigo mismo y, de este modo, aseguran su sujeción a los otros”.

dos inúmeros pequenos focos que podem ser um pequeno chefe, um guarda de H. L. M., um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator-chefe de um jornal)". Dessa forma, a luta consiste em uma denúncia pública, na nomeação de quem faz ou do que faz uma pessoa nas relações de poder. Essa nomeação foi considerada pelo autor como uma inversão de poder, ou o primeiro passo que dá origem a novas lutas contra o poder. Consideramos, então, que os surdos sinalizadores deram início a uma luta específica contra uma forma de poder e de controle que se exerceu sobre eles.

A cultura surda, para Dalcin (op. cit., p. 20), sobreviveu, então, como

(...) aquilo que havia sido tecido, construído, sobreviveu através da articulação entre esquecimento e rememoração, através de alguns surdos que se recusaram a admitir o desaparecimento de sua língua e de sua cultura e se organizaram em sociedades secretas, para manter viva a língua, a cultura e a história. (DALCIN, 2005, p. 20)

Dalcin (op. cit.) argumenta que a cultura poderia ter se perdido se não tivesse sido transmitida de geração a geração pelos surdos mais velhos. Ao serem criadas associações que reuniam surdos e, conseqüentemente, o ensino da língua de sinais, a manifestação de atividades artísticas, a divulgação dos costumes surdos e a divulgação de histórias, piadas e crenças, a cultura surda poderia não ter sobrevivido ao tempo e ao massacre a que foi imposta. A cultura tradicional que não valoriza a cultura surda é definida por Campos (2008, p. 22) como “uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas, histórias surdas e ‘vozes’ de grupos surdos culturalmente e politicamente subordinados”.

Nas representações da cultura surda, o surdo é visto como diferente do ouvinte e como um sujeito cultural, de acordo com Campos (2008). Para a autora (op. cit., p. 26), “nesse espaço, os surdos lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, identidades diferentes, presença de intérpretes, tecnologias especializadas, pedagogia da diferença, povo surdo, comunidade surda”. A autora (op. cit.) apresenta, ainda, a definição de cultura surda de duas pesquisadoras importantes da área da surdez, Perlin e Quadros. Segundo Campos (2008, p. 27), Perlin (2004³²) “destaca que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e ater seu *status quo* diante das

³² PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

múltiplas identidades”; e Quadros (Campos, 2008, p. 27)³³ vê a cultura surda como “a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupos diferentes de outros grupos”.

A cultura surda seria, então, um conjunto de práticas realizadas pelos surdos sinalizadores que os diferenciam das pessoas ouvintes. Esse conjunto de práticas se caracteriza como uma forma que eles encontraram de viver e se adaptarem a um mundo considerado ouvinte. De acordo com Dalcin (2006, p. 18), “muitos dos elementos da cultura tradicional (ouvinte) não se revelaram adequados às condições que foram se estabelecendo na cultura surda, havendo, pois, a necessidade de serem criados outros, para substituí-los, ao lado daqueles que foram mantidos”. Como exemplos citamos *gadgets*, tais como, despertadores que vibram, campainhas que acendem luzes, telefones celulares para envio de mensagens de texto; e práticas sociais, tais como, a relação entre falantes por programas de computador que utilizam a imagem dos usuários, a criação da arte em literatura feita em sinais, e o próprio uso de uma língua espaço-visual que é considerada como uma língua mais natural para quem não escuta.

A valorização da língua de sinais é, para Santana e Bergamo (2005), reflexo da representação de anormais que os surdos receberam durante muito tempo e que ainda recebem. Por muito tempo acreditou-se que os surdos, por não falarem, não conseguiam aprender. Costa (2010) relata toda a trajetória dos surdos na sociedade e como eles eram vistos pelos ouvintes. Vejamos, sucintamente, algumas dessas representações historicamente construídas por acreditarmos ser importante para a discussão de como isso repercute até hoje.

De acordo com a autora (op. cit.), há quatro mil anos, os egípcios não consideravam os surdos humanos, uma vez que eles não falavam e não conseguiam aprender. Para os romanos, os surdos não tinham capacidade de se desenvolver moral e intelectualmente, além de não poderem ser educados. Também nas leis judaicas de 2000 a 1500 a.C., o surdo tinha direito à vida, mas não à educação. Em 384 a.C., os gregos consideravam os surdos insensíveis, sem raciocínio e não-humanos. Aristóteles considerava que, por não ser capaz de falar, o surdo também não tinha condição de ser educado, de construir pensamentos ou expressar seus sentimentos. Em Israel, o Antigo Testamento tratava o surdo como subnormal e impuro para o culto. Os surdos também

³³ Citação retirada por Campos (2008) de Quadros (2005), sem referência exata.

eram rejeitados socialmente por despertarem medo e por razões de profilaxia. Na Idade Média, o surdo era visto como um louco e colocado fora do universo humano. Até o século XV o surdo não era considerado uma pessoa capaz de se comunicar oralmente, de expressar sentimentos ou qualquer pensamento. Eles ainda não dispunham de nenhum tipo de acesso à educação.

Essas ideias só começam a mudar a partir do século XVI, quando os surdos passam a ser vistos como aptos à linguagem, capazes de se comunicar, de pensar, de expressar sentimentos. Também passam a ser vistos como seres de moral, não mais considerados como rudimentares. O surdo torna-se humano. A educação de surdos, nessa época, esteve muito ligada à religião. Padres e abades passaram a educar surdos para lhes ensinar sobre o cristianismo. Um exemplo é o do abade francês Charles Michel De l'Épée que, em 1755, fundou a primeira escola pública para surdos, o "Instituto de Surdos e Mudos de Paris" (SACKS, [1990] 2010). De acordo com Sacks (op. cit.), o abade não tolerava a ideia de as almas dos "surdos-mudos"³⁴ viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras e da Palavra de Deus. No século XVI, no entanto, não era todo surdo que tinha acesso à educação, que era restrita aos surdos filhos de pessoas nobres e influentes. O objetivo era que os surdos aprendessem a falar para a manutenção dos direitos legais (SACKS, op. cit.). Só era aceito socialmente o surdo que soubesse falar, o que é observável em representações atuais sobre os surdos.

Ainda segundo Costa (op. cit.), no século XIX, o surdo era considerado monstro bestial com semelhança à animalidade por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos. O surdo também era visto como violador das leis jurídicas e da natureza. Além disso, eram considerados desprovidos de linguagem, pois a linguagem não era concebida fora da oralidade. Entre os séculos XVII e XIX a linguagem era considerada de origem divina, dessa forma, o sujeito surdo seria um profanador dessa lei. A imagem do surdo era de não-humanizado ou do humano de natureza inferior. Era uma imagem associada aos animais e aos monstros. A partir do que afirma Foucault ([1996] 2011b) sobre os loucos, podemos afirmar que também o discurso dos surdos não podia circular como o discurso dos ouvintes, uma vez que não podiam ser educados, não podiam

³⁴ Termo utilizado pelo abade, de acordo com Sacks (op. cit.).

herdar heranças, não podiam sequer falar (a fala corporal não era aceita, somente a oral, à qual não tinham acesso).

Durante o tempo em que passaram a ser educados, a língua utilizada para educação de surdos variou entre a língua de sinais e a língua oral. Ainda hoje existem defensores de cada modalidade linguística, mas os surdos integrantes da cultura surda acreditam que a língua de sinais é a língua natural deles e que, portanto, é a língua que deve ser utilizada na educação dos surdos e em escolas de surdos (CAMPOS, 2008). Sobre essa discussão, Santana e Bergamo (op. cit., p. 566) afirmam que “a defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem”.

Mas, como ressaltou Bhabha (2003), é a linguagem que corrobora a força do intercâmbio de valores, significados e prioridades. Assim, o termo “cultura surda” causa polêmica. O que se questiona é que, apesar de o surdo viver a cultura surda, ele vive, também, a cultura do local onde vive. Ou seja, ele divide, com as pessoas que habitam ao seu redor (sendo elas surdas ou não), hábitos alimentícios, o tipo de vestuário e atividades artísticas, entre outros. Por isso, alguns autores preferem falar em multiculturalismo ou biculturalismo (Gesser, 2008, 2009; Sá, 2006; Santana e Bergamo, 2005). Gesser (2009, p. 55) defende que

pensar o surdo no singular, com *uma* identidade e *uma* cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais... (GESSER, 2009, p. 55)

Sendo assim, como integrante ouvinte do corpo de formadores da disciplina e identificada com o discurso da maioria dos autores que discutem a cultura surda, concordo que a cultura surda deve ser vista como a língua, hábitos e costumes partilhados pelos surdos e por ouvintes que utilizam a língua de sinais e que são ativos na comunidade surda, mas considero que o surdo também é integrante da cultura do país e da cidade onde vive. Essa consideração é partilhada também pelos formadores da disciplina, que afirmam isso para os alunos. Concordo com Gesser (2008, p. 302) ao afirmar que “não se pode negar que a surdez e a língua de sinais são traços de identificação entre os surdos, mas isso não é suficiente para dizer que todos os surdos são iguais ou, ainda, que vivem em uma clausura cultural, celebrada no singular, no purismo e na estabilidade total”.

Cabe destacar um ritual importante em relação à cultura surda. Para se tornar um membro da cultura surda é necessário que a pessoa passe por um batismo realizado pelos que já são considerados membros. Essa prática consiste em um surdo ou um grupo de surdos escolher um sinal nome para o novo membro. Esse sinal nome é, normalmente, relacionado a alguma característica física da pessoa ou à primeira letra de seu nome (DALCIN, 2006). De acordo com Dalcin (2006, p. 44), ao receber o sinal nome “o surdo ingressa numa comunidade de iguais marcados pela diferença, a diferença do *sinal próprio*, onde sua singularidade está assegurada. Pelo ritual do batismo o sujeito que ali chega é nomeado, nomeado pelo Outro (comunidade surda)”. A autora considera que a entrada de um surdo na comunidade surda possibilita uma identificação imaginária para a construção da subjetividade e da identidade surda. Esse ritual demonstra, se pensamos a partir de Foucault (2012b) que com ele se inicia uma nova forma de sujeição, uma individualidade diferenciada da que vinha sendo imposta pela sociedade há tantos séculos. Em outras palavras, o surdo passa a ser sujeito da cultura surda, com um sinal-nome próprio de pertencimento. No entanto, insiste outro nome próprio que a pessoa já havia recebido fora da cultura surda. Dalcin (op. cit.) considera, então, que o surdo, ao ingressar na cultura surda, recebe suporte para uma identificação imaginária que possibilita a ele constituir sua subjetividade no “ser surdo”.

Ao comentar o fato de as pessoas não saberem como chamar os surdos (surdos, surdos-mudos, deficiente auditivo, entre outros nomes), Ströbel (2008) cita o exemplo dos surdos americanos que escolheram ser chamados de *Deaf*, ou seja, surdo escrito com letra inicial maiúscula. Isso ocorreu porque, segundo a autora (op. cit., p. 34), “nos Estados Unidos as terminologias de nacionalidades, povos e línguas sempre levam letra maiúscula”. O nome *Deaf* representa, assim, a comunidade usuária da ASL (sigla em inglês para Língua Americana de Sinais) e uma cultura diferente, mas não representa, por exemplo, pessoas que possuem problemas de audição, como costuma acontecer com pessoas idosas ou ouvintes que perdem a audição subitamente, que são chamados de *deaf*, com letra inicial minúscula. A letra maiúscula marca a cultura a qual o surdo pertence, enquanto a letra minúscula apenas indica que se trata de uma pessoa que não escuta, “seja qual for a sua identidade cultural” (STRÖBEL, 2008, p. 34). Bernardino

(2008)³⁵ cita quatro tipos de sujeitos em relação à cultura surda do contexto americano.

São eles:

- Pessoas **SURDAS** – aquelas que têm uma perda auditiva, usam a Língua de Sinais Americana (ASL) naturalmente, e cuidam com carinho e preservam a cultura SURDA.
- Pessoas **surdas** – aquelas que têm uma perda auditiva, mas não valorizam as pessoas SURDAS, sua língua ou sua cultura.
- Pessoas **OUVINTES** – aquelas que não são propriamente SURDAS, mas que valorizam as pessoas SURDAS, sua língua e sua cultura.
- Pessoas **ouvintes** – aquelas que não são propriamente SURDAS, e que não valorizam as pessoas SURDAS, sua língua e sua cultura. (EASTMAN, 2000, *apud* BERNARDINO, 2008, p. 6)

Na escrita, alguns autores variam a grafia da palavra surdo de acordo com a relação do surdo com a cultura surda. Ao se falar de um surdo integrante da cultura surda, escreve-se Surdo em caixa alta, mas se o surdo é oralizado, escreve-se a palavra surdo com a primeira letra minúscula. Já com relação ao termo cultura surda, alguns autores preferem grafá-la com as iniciais maiúsculas (Cultura Surda), enquanto outros autores escrevem com a inicial de cada palavra em minúscula, mesmo quando se considera a sua existência.

4.3 – Políticas de poder

No Brasil, a consagração da Libras como língua oficial dos surdos sinalizadores se constituiu como uma vitória para eles, uma vez que esta se associa às leis que possuem um caráter de verdade. Como afirma Fernandes (2012, p. 49), “a palavra da lei, pauta-se em uma teoria do direito, com recorrência a outros saberes, o que faz com sua autorização na sociedade se dê a partir de um discurso caracterizado por um *status* de verdadeiro”. Para Bolognini e Costa (2011, p. 91), “as leis apontam o caminho de deslocamentos, de questões que tiveram que ser pensadas após a consideração da Língua Brasileira de Sinais como parte da formação discursiva do sujeito surdo”. De acordo com as autoras, até a Constituição de 1988, não havia, na legislação brasileira, a

³⁵ Baseando-se em EASTMAN, G. *Just a DEAF person's thoughts II*. Burtonsville, MD: Sign Media, 2000.

contemplanção dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Foi somente com a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que se instalou um discurso fundador referente a Libras. Ainda de acordo com Bolognini e Costa (op. cit.), a referida Lei foi o primeiro documento a considerar a língua de sinais como o meio de comunicação do surdo, o que instalou condições de formação de outros discursos sobre o surdo, ao passo que, antes disso, não havia no Brasil reconhecimento legal da língua de sinais. Para as autoras (op. cit., p. 93), “há, a partir da lei, uma ruptura, um deslocamento que institui uma região de sentidos e configura um processo de identificação para os surdos”. Ao refletirem sobre o capítulo VIII da Lei 10.098/00, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, e sobre o artigo 18, que faz parte desse capítulo, que trata da “implementação da formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais”, Bolognini e Costa comentam, então, que uma lei que busca eliminar barreiras na comunicação, formar intérpretes e incentivar o uso da língua de sinais, concede ao surdo “uma nova posição-sujeito, um novo aspecto à sua identidade, uma posição-sujeito em deslocamento”. As autoras assinalam, porém, que, de acordo com a lei, é legitimada a existência de uma linguagem de sinais, mas não ainda de uma língua, e consideram que a atenção à formação de intérpretes é o início para a atribuição do *status* de língua. Fazendo menção ao conceito de formação discursiva, as autoras afirmam que “o que pode e deve ser dito sobre o surdo a partir do ano 2000 é que sua linguagem é de sinais e não é a oralizada” (p. 95). As autoras passam, então, a comentar sobre a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que passou a utilizar o termo “língua de sinais”. Para as autoras, essa nomeação concede um lugar sócio-político à língua de sinais e ao sujeito surdo, ou seja, o sujeito surdo passa a ser constituído pela Libras. No entanto, apesar de a língua ser reconhecida oficialmente por lei, a Libras escrita não o é, não podendo substituir a modalidade escrita do português. Três anos depois, foi promulgado o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que foi o documento responsável pela inclusão da Libras como uma disciplina curricular obrigatória para cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia. A partir de Foucault ([1979] 2012a, p. 244), podemos considerar essas leis como dispositivos, na medida em que são “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. Mais a frente, o autor define o dispositivo como algo que “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de

relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele” (p. 246). O saber ligado às referidas leis foi a definição de que a língua dos surdos não é mais a língua oral, mas a língua de sinais, que passou a ser considerada a língua dos surdos brasileiros. Além disso, como resposta a uma urgência, podemos considerar a inclusão de disciplinas de Libras nos currículos de cursos de licenciatura, de Fonoaudiologia e de Pedagogia.

Antes, então, da lei de 2002, apenas o português era considerado língua oficial do Brasil, e algumas pessoas não viam a Libras como uma língua, mas apenas como uma linguagem utilizada para a transmissão de mensagens ou informações simples, mas que não era possível ser utilizada para assuntos complexos. Ao pesquisar discursos sobre a língua portuguesa do Brasil, Ghiraldele (2009, p. 29) concluiu que

a crença de que o Brasil é um país monolíngue é uma das representações da Língua Portuguesa falada no Brasil e constitui-se num dos elementos que mais contribui para a manutenção do imaginário de nação. Isso mostra como as verdades criadas sobre uma determinada língua revelam as relações de forças, de poder, entre os membros de uma sociedade. (GHIRALDELO, 2009, p. 29).

Também comentando sobre a questão da representação dos brasileiros sobre a língua portuguesa, Palma (2011, p. 20) afirma que “a língua portuguesa oficial é uma língua imaginada, que ignora as minorias linguísticas e impõe-se graças a sua suposta homogeneidade em todo país”.

Ainda hoje, mesmo a lei que reconheceu a Libras como língua oficial dos surdos brasileiros já vigorando há mais de dez anos, é possível encontrarmos o termo “linguagem de sinais” em textos jornalísticos, publicitários e sendo utilizado por diversas pessoas, ao passo que o termo considerado apropriado seria língua de sinais. Isso nos mostra o quanto a língua oral ainda possui um caráter de língua superior à língua sinalizada e mostra também o desconhecimento do que seja a cultura surda. Na seção anterior, discutimos sobre as línguas de sinais não serem vistas como línguas naturais do mesmo modo como as línguas orais. Isso se dava no passado e, atualmente, ainda é possível encontrar pessoas que têm a representação de que as línguas sinalizadas são línguas artificiais.

Também na seção anterior discutimos, baseando-nos em Costa (2010), como os surdos eram vistos da antiguidade até o século XIX e sobre a representação predominante de que são sujeitos incapazes de aprender, de expressar sentimentos e ideias. Por não ouvirem, muitos não produziam sons ou não produziam sons

compreensíveis, como gritos, por exemplo, mas esses sons não eram aceitos pela sociedade, que privilegiava a fala oral inteligível. Na representação dos surdos, os sinais são tidos como muito mais naturais que falar oralmente, ou seja, é mais natural para eles falar com as mãos e com o corpo.

A sinalização, porém, não era aceita pela sociedade até a Idade Média (COSTA, 2010). Segundo Costa (op. cit.), a ideia de uma língua feita com o corpo começou a ser compreendida devido a signos e gestos criados e utilizados por monges Beneditinos no século VI. Esses monges tinham o hábito de fazerem votos de silêncio e, assim, não podiam falar utilizando-se da língua oral. Foi então que passaram a utilizar signos feitos com o corpo para poderem se comunicar silenciosamente. A autora também relata que os monges criaram, inclusive, sinais que correspondiam às letras do alfabeto. Foi esta forma de comunicação gestual dos monges que contribuiu para que as pessoas vissem que uma comunicação gestual poderia ser eficaz.

O discurso dos defensores da oralidade é de que a utilização de uma língua de sinais prejudica a aquisição da língua oral. Nessa representação, a língua de sinais tornaria o surdo preguiçoso para falar oralmente e para fazer leitura labial (BERNARDINO, 2000; STRÖBEL, 2008). Dessa forma, durante muito tempo, escolas oralistas proibiram os alunos surdos de se comunicarem através de sinais, o que gerava problemas para os alunos, pois a escola focava apenas na “remediação” da surdez e com que os surdos aprendessem a falar. Assim, de acordo com Bernardino (2000), os professores se esqueciam de que o tempo estava passando e os alunos precisavam se desenvolver intelectualmente, o que era dificultado pela falta de compreensão mútua.

Na representação dos defensores da língua de sinais como sendo a melhor forma de comunicação para os surdos, a língua sinalizada, para aqueles que nasceram surdos ou ficaram surdos antes de adquirirem uma linguagem ou uma língua, é a língua que garantirá aos surdos a entrada no mundo da linguagem e a aprendizagem da língua escrita (CHAVES, 2002; SILVA, 2010). Sobre o fato de alguns surdos não desenvolverem uma linguagem legitimada durante parte ou por toda a vida, Sacks (2010) afirma que foi por isso que os surdos foram julgados “estúpidos” durante anos e considerados “incapazes”. O autor afirma que essa situação só começou a mudar em meados do século XVIII, quando os surdos passaram a ser vistos de forma diferente.

De acordo com Sacks (op. cit., p. 35), foi no ano de 1880 em que se passou a considerar que a educação dos surdos deveria ser apenas na modalidade oral, excluindo-

se, assim, a língua de sinais. Esta determinação foi feita durante o Congresso de Milão, que contou com a participação de professores de surdos e de defensores dos métodos oralistas e de sinais, entre surdos e ouvintes. Sacks relata que na hora de votar qual o método deveria ser utilizado pelas escolas, os professores surdos foram excluídos da votação. O método oral foi o vencedor e a partir daí o uso da língua de sinais tornou-se proibido nas escolas durante alguns anos.

Apesar de oficialmente proibidas, as línguas de sinais não chegaram a sumir completamente das escolas³⁶. Como relata Sacks (op. cit.) a partir de entrevistas e conversas com estudantes surdos, os alunos continuaram fazendo uso da língua de sinais entre eles, algumas vezes escondidos. O autor considera que, nessa época, a língua dos surdos entrou para a clandestinidade, “tornando-se restrita ao uso coloquial. Os estudantes continuaram a empregá-la entre si, mas ela deixou de ser considerada uma língua legítima para o discurso formal ou para lecionar” (p.117).

Consideramos que a luta dos surdos para a aceitação e conhecimento da cultura surda é uma causa política. A partir dos estudos de algumas obras de Foucault ([1979] 2012a, [1999] 2010b, por exemplo), podemos falar em relação de poder. Segundo o autor (2010b), dispositivos de poder se exercem na sociedade em diferentes níveis, campos e extensões. O poder produz efeitos de verdade, que são conduzidos e que conduzem esse poder. Assim, de acordo com o autor (2010b, p. 22), “não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade”. O autor faz um alerta para a forma como devemos entender o significante “verdade”: “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (2012a, p. 14).

Foucault (2012a) afirma que devemos considerar o poder como uma rede produtiva que atravessa o corpo social, que forma prazer e produz discurso. Para o

³⁶ Ströbel (2008) faz um detalhado relato dessa situação no Brasil. Segundo a autora, os professores ouvintes afirmavam que a língua de sinais era uma “língua de animais, língua de macacos” e faziam comparações entre os alunos surdos e os macacos. As crianças surdas não compreendiam que tal comparação era feita devido à língua falada com o corpo, e acreditavam que o que os professores faziam era compará-los fisicamente aos macacos. Utilizar a língua de sinais nas escolas era sinônimo de receber castigos, ser humilhado e maltratado pelos professores e colegas ouvintes. Como formas de castigo são citados os surdos terem as mãos amarradas para trás e a obrigação de permanecerem com os braços cruzados.

autor, então, poder e saber estão sempre juntos, não há a formação de um sem a produção do outro. Portanto, relações de poder produzem saber e relações de saber geram poder. O saber foi descrito por Fernandes (2012, p. 58) como “o que permite o que pode dizer e como dizer; o que pode fazer e como fazer”. Machado (2012, p. 21) afirma que “ (...) não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado (...) mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder”. Mais à frente Machado pontua que “é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. É enquanto é saber que tem poder”.

É importante termos em mente que para Foucault o poder não era algo que algumas pessoas detinham e outras não. Segundo Machado (op. cit.), o poder é uma prática social que se constitui historicamente. Dessa forma, não devemos ver o poder como uma propriedade, mas como rede, prática, relação. Assim, nas malhas do poder “não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2010b, p. 26). De acordo com Veiga-Neto ([2003] 2011), a partir de estudos da obra de Foucault, o poder se constitui como uma ação sobre ações. Sendo assim, o poder age de forma que quem se submete a ele o aceita como algo natural, necessário. O autor conclui, assim, que nas relações de poder, todos são participantes ativos. Também considerando, a partir da obra de Foucault, que o poder é uma ação, Fernandes (2012, p. 57, destaques do autor) afirma que “o poder é um exercício, *um modo de ação de alguns sobre outros*, existe somente em forma de ação, uma ação sobre sua própria ação, ação sobre ações, uma maneira de agir sobre a ação dos outros para conduzir condutas”.

Outra consideração importante é que não devemos pensar o poder como algo que reprime ou como algo sempre negativo. Para Foucault (2012a, p. 148),

(...) se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. (FOUCAULT, 2012a, p. 148)

Ainda com relação ao poder, só podemos pensá-lo se houver resistência para com ele. A resistência, segundo Foucault (2012a), seria contemporânea ao poder e

nunca anterior a ele. Nas palavras do autor (p. 241), “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”. Pensamos que o fato de os surdos terem continuado a utilizar a língua de sinais mesmo após terem sido proibidos de utilizá-la, de terem adotado uma língua que não possuía o caráter de língua, mas de algo inferior, é uma forma de resistência a um poder que se tentou exercer sobre eles. Havia uma relação de poder que impedia que eles se mostrassem como diferentes, como falantes de uma língua diferente, mas a comunidade surda não se tornou submissa, e continuou utilizando a língua de sinais, mesmo que por algum tempo na clandestinidade, como nos mostrou Sacks (2010).

Levamos, como hipótese, que o fato de os surdos sinalizadores imporem a sua cultura para a sociedade ouvinte e exigir que esta a aceite, assim como aceite os surdos sinalizadores e a língua de sinais, é também uma questão de poder. Sendo assim, pensamos que a cultura surda deva ser considerada um movimento político uma vez que os surdos foram considerados anormais pelos ouvintes (até hoje alguns ouvintes ainda possuem essa representação), mas os surdos sinalizadores não possuem esta representação sobre eles. Uma das causas de sua luta é querer mostrar que eles não são anormais, não precisam se remediar para serem como os ouvintes. Sendo assim, McCleary (2003, p. 3) sustenta nossa afirmação ao dizer que “o orgulho de ter identidade surda é um ato político. É porque o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte. O ouvinte começa a ter menos controle sobre o povo surdo”. Há, então, um movimento político da parte dos surdos sinalizadores de quererem que a sociedade em geral conheça e reconheça a língua de sinais e a cultura surda como legítimas e naturais.

A partir de Orlandi ([1993] 2003), considero o discurso da cultura surda como um discurso fundador. Segundo a autora (p. 13), o que caracteriza um discurso como fundador, “é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. (...) ele sustenta o sentido que surge e se sustenta nele. Intervém no já-dado, no já-dito”. Sendo assim, o discurso da cultura surda re-significa o discurso da oralização, da oralidade. Se o discurso primeiro afirmava que é preciso que todos falem uma língua oral (representada como natural e completa), o discurso dos surdos sinalizadores afirma que as línguas de sinais são as línguas naturais – e maternas – de quem não escuta (e também são representadas como naturais e completas) e devem ser respeitadas e aprendidas pelos ouvintes. Além disso, esse discurso “novo” condena a nomeação dos surdos como deficientes ou anormais, sendo esses termos considerados

como politicamente incorretos. Para Orlandi (op. cit., p. 14), o discurso fundador fornece ao novo o efeito de permanente e “é talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim”.

No artigo em questão, Orlandi (op. cit.) faz uma comparação entre as línguas portuguesas do Brasil e de Portugal, que acredito também poder ser feita entre a língua portuguesa (do Brasil) e a Libras, uma vez que, algumas pessoas possuem a representação de que a Libras é apenas a modalidade sinalizada do português ou a língua portuguesa falada por meio de sinais. A autora afirma que há um jogo discursivo – denominado de heterogeneidade linguística,

no sentido de que joga no caso da “nossa” língua, um fundo falso em que o “mesmo” abriga no entanto um “outro”, um “diferente” que o constitui na aparência da mesmidade: o português brasileiro e o português de Portugal se recobrem como se fossem a mesma língua. E não são. Discursivamente é possível vislumbrar esse jogo de desprestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias (...). São duas formações discursivas como se fossem uma só. (ORLANDI, 2003, p. 22)

O discurso da cultura surda cria, então, novos efeitos de sentido e instaura uma nova memória (MARIANI, [1993] 2003). Além de produzir, também, uma nova relação de poder, como discutirei a seguir.

A partir de Foucault ([1996] 2011b), podemos dizer que o discurso da cultura surda se enquadra nos procedimentos internos de controle e delimitação dos discursos, definidos pelo autor (op. cit., p. 21) como sendo os discursos que exercem seus próprios controles. Assim, o discurso da cultura surda estaria “na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (op. cit., p. 22). Não deixamos de levar em consideração que há disciplina no discurso da cultura surda, uma vez que a disciplina, “a partir de seus princípios de regularidade, delimita o discurso em face do que, em seu interior, constitui verdade” (FERNANDES, 2012, p. 50). Sendo assim, não é aceita qualquer forma de se enunciar dentro da cultura surda, há o que pode e o que não pode ser dito. É o que Foucault ([1996] 2011b, p. 9) chama de procedimentos de exclusão, por considerar que

“sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

4.3.1 – Surdos: normais ou anormais?

Ao pensarmos que as relações de poder geram discursos, podemos pensar que a questão da necessidade de normalização (que surgiu de uma relação de poder) foi um discurso (ou um saber) gerado e que se tornou natural na sociedade. A falta da audição seria, nesse discurso, algo que torna o surdo anormal, infame, monstruoso, doente. Para que o surdo possa fazer parte da sociedade, será preciso, então, que ele se normalize, chegue o mais próximo possível do ouvinte, modelo de normalidade. E se parecer com os ouvintes, no discurso da normalização, é utilizar a língua que os ouvintes utilizam, usar aparelhos de surdez para ouvir alguns sons e, em alguns casos, se submeter a uma cirurgia³⁷ para se tentar ouvir alguma coisa ou, em alguns casos, tentar voltar a ouvir.

Em algumas escolas e clínicas circula um discurso ouvintista que possui o objetivo de normalizar o surdo. Tal discurso se caracteriza como um método de ensino denominado método oralista que advém de uma concepção clínico-terapêutica da surdez. De acordo com Botelho (1998, p. 36), para este modelo

a surdez é medicalizada, e o fundamento é a obstinação pela luta contra a deficiência, sob a premissa de que há déficit. Como consequência, cria-se um círculo de baixas expectativas pedagógicas, que se reflete em currículos mínimos, no caso das escolas especiais. Quanto à língua de sinais, não é permitida e muito menos utilizada no processo de ensino-aprendizagem, nos eventos comunicativos entre professor e aluno surdo. (BOTELHO, 1998, p. 36)

A língua de sinais é desprezada por esse modelo por acreditar-se que ela pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral. Além disso, este modelo defende que os surdos devem fazer intenso treino de leitura labial para, assim, poderem conversar com ouvintes. Como discutimos anteriormente, somente os surdos que conseguiam se comunicar com ouvintes eram considerados cidadãos. Nesse modelo, a escola funciona,

³⁷ A cirurgia em questão é o implante coclear. De acordo com o site www.implantecoclear.com.br: “O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral”.

então, como uma clínica, tendo os alunos surdos como seus pacientes. Ströbel (2007) caracterizou o resultado dessa prática como uma “identidade mascarada de ouvintes” e ao refletir sobre a oralização imposta aos surdos, afirma que “a surdez surge como deficiência do intelecto. (...) O ‘mudo’ do ‘surdo e mudo’ surge não só para fazer referência à mudez, como também à fraqueza da mente”³⁸.

Em contraposição ao modelo clínico-terapêutico, há o modelo sócio-antropológico, defendido por surdos sinalizadores e alguns ouvintes sensibilizados pela causa dos surdos. O discurso desse modelo considera o aprendizado da língua de sinais essencial na vida dos surdos. Nesse caso, os surdos sinalizadores são considerados membros de uma minoria linguística que, além de partilharem uma língua, partilham uma mesma cultura, a cultura surda. Os surdos que defendem esse modelo não se consideram deficientes, apenas diferentes dos ouvintes (CAMPOS, 2008; STRÖBEL, 2008). Ainda de acordo com Botelho (1998, p. 37), o objetivo desse modelo “é educacional, e pretende proporcionar aos surdos a possibilidade de se desenvolverem como adultos multilinguais e multiculturais”. A autora afirma, em acordo com Wilcox (1994), que “tal abordagem poderá recuperar o poder dos estudantes surdos, perdido no trabalho imposto pelo modelo clínico, que impõe uma cultura do silêncio e gera tédio, inércia e alienação”.

O discurso da disciplina Fundamentos de Libras defende a concepção sócio-antropológica por acreditar que a surdez não é uma doença, mas apenas um fator que distingue os surdos dos ouvintes. Por meio dos textos adotados para estudo e das discussões realizadas, a disciplina pretende mostrar aos alunos que a concepção sócio-antropológica valoriza os surdos e a língua de sinais que eles utilizam e, dessa forma, tenta sensibilizar os alunos para o discurso de que os surdos não são deficientes e são falantes de uma língua que não é o português, mas uma língua de modalidade diferente e que possui uma gramática distinta da língua portuguesa.

Assim, os formadores da disciplina consideram que o conhecimento das diferenças entre surdos e ouvintes é importante, pois segundo Ströbel (2007, p. 20),

nas representações diferenciadas acerca de surdos que se destacaram e tiveram influências ao longo da história, cada sujeito surdo torna-se participante obrigatório em uma competição que vai determinar se vai ser estereotipado ou não, porque se não ‘falar’ ou ‘ouvir’ como o esperado pela

³⁸ Citação retirada de LANE, H. *A máscara de benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

sociedade poderá ser definido como possuidor de uma incapacidade ou de incompetência. (STRÖBEL, 2007, p. 20)

Apesar de o discurso da disciplina defender que a surdez não é uma deficiência, alguns alunos parecem não apreenderem deslocamentos subjetivos que os insiram nesse discurso. Em seus enunciados, parecem manter a representação de que ser surdo significa apenas ter nascido sem a capacidade auditiva ou tê-la perdido completamente. Para esses alunos, a surdez parece ser apenas uma questão de perda auditiva e não uma característica da pessoa. Sendo assim, concordamos com Ströbel (2007, p. 26) quando afirma que “a falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que estereotipia os surdos como ‘deficientes’, pois a fala e a audição desempenham o papel de destaque na vida ‘normal’ desta sociedade”.

Sobre a representação de anormais que os surdos recebem, Veiga-Neto (2001, p. 113) faz uma citação de Skliar (1999) sobre a questão: “as oposições binárias supõe que o primeiro termo [ouvinte] define a norma e que o segundo [surdo] existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo não supõe o oposto – o negativo – de ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente”. Ainda de acordo com essa questão de a sociedade querer nomear, rotular pessoas, Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) afirmam o seguinte:

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certos riscos, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124)

Parte 2

Apresentaremos, agora, resenhas de alguns textos que a disciplina disponibiliza para estudo dos alunos. A orientação dada em todas as aulas é que os alunos leiam os textos antes de postarem suas contribuições e respostas nos fóruns de discussão, ou seja, estes textos são um fator motivador, textos bases, que guiaram os alunos nas escritas de suas tomadas de posição que serão apresentada no próximo capítulo. Os textos

aparecerão aqui na ordem em que foram utilizados pela disciplina nas aulas (conforme tabela no capítulo 1). Reiteramos que estamos cientes de que as resenhas são, por si só, gestos de interpretação e que eu, enquanto analista de discurso, estou envolvida na interpretação dos discursos da cultura surda, uma vez que tais discursos fazem parte de minha constituição enquanto formadora da disciplina Fundamentos de Libras. Como ressalta Orlandi (1999, p. 60) “não há descrição sem interpretação” e diante da relação do analista com os objetos simbólicos, é preciso que o analista “trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação”. Em outras palavras, é preciso investir na abordagem teórica da opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico no qual o sentido sempre pode ser outro. Todos os textos resenhados fazem parte dos anexos desta dissertação.

4.4 – Texto: “Língua e linguagem”

O texto “Língua e linguagem”, de autoria das professoras formadoras da disciplina, foi escrito para ser utilizado no curso levando-se em consideração as imagens que elas fazem dos alunos, ao iniciarem a disciplina. Nessa imagem, os alunos não possuem muitos conhecimentos sobre os surdos, a surdez e as línguas de sinais. O objetivo principal do texto é afirmar a imagem da Libras como uma língua. O texto, dividido em quatro seções, apresenta uma distinção entre os termos língua e linguagem; a realização de pesquisas sobre línguas de sinais; discute a relação entre as línguas de sinais e a surdez e fornece dicas para se comunicar com os surdos.

A primeira seção, intitulada Língua e linguagem, começa por distinguir os termos língua e linguagem na língua portuguesa. Ao apresentar o termo linguagem como uma “forma generalizada de comunicação. (...) o meio usado para transmitir uma informação em toda e qualquer forma de comunicação” (p. 1), e o termo língua “como um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizada por uma comunidade para a interação” (p. 2), as autoras fazem um alerta para que os termos não sejam confundidos ao afirmarem que eles “não podem ser usados indistintamente, um no lugar do outro”. Dessa forma, expressões do tipo “linguagem de

sinais”, “linguagem das mãos” ou “linguagem de gestos” são, no texto, atribuídas às pessoas que não conhecem a estrutura linguísticas das línguas de sinais através da conjunção “já que”: *Devemos estar atentos a essa distinção terminológica LÍNGUA X LINGUAGEM, já que, por muito tempo, quando não se conhecia suficientemente a estrutura linguística das línguas de sinais, elas receberam denominações tais como “linguagem das mãos”, “linguagem de sinais” ou “linguagem de gestos” (p. 2).* Assim, os alunos estudantes do curso e leitores do texto (ou seja, pessoas que estão recebendo conhecimento sobre as línguas de sinais) são pressionados a evitar a denominação “linguagem de sinais” para se referir à Libras. Sob a injunção de não mais se referirem à Libras como linguagem, eles são alertados pelos monitores da disciplina a substituir linguagem por língua. Não podemos esquecer, entretanto, como alerta Bolognini e Costa (2011) de um processo intermediário calcado na Lei 10.098/00, que tratou da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização e considerou a Libras como linguagem e não ainda como língua. Desse modo, de acordo com as autoras, a partir do ano 2000, o que pode e deve ser dito sobre o surdo é que ele tem linguagem de sinais e não linguagem oralizada. Esse discurso continua a reverberar a despeito da lei 10.436, promulgada dois anos depois. Como exemplo, apresentaremos o comentário de um aluno no fórum de discussão da aula sobre as línguas de sinais em que fizemos recortes de fatos linguísticos e, em seguida, a resposta que recebeu de seu monitor:

ALUNO: “Vou ser sincero que pelo menos pra mim que **ainda não conheço muito os sinais** é difícil acreditar que de fato as linguas de sinais consigam ser tão complexas como as línguas orais. Ao ler o texto fiquei até meio surpreso, acreditava que havia certa limitação para tais línguas. Espero que não me interpretem mal, mas é o que realmente pensava.” (negrito do aluno)

MONITORA: “Realmente muitas pessoas pensam como você pensava, que a Libras é apenas uma forma de linguagem, apenas para a interação, mas a língua de sinais possui uma estrutura tão complexa e completa quanto as línguas orais-auditivas.”

Entendemos, a partir de Reis (2007), que o aluno faz uma confissão, ao iniciar seu texto com a expressão *vou ser sincero* e não escrever diretamente, como fez a maioria, afirmando a Libras é uma língua e não uma linguagem. Nesse sentido, a confissão é considerada “algo revelador, uma verdade barrada” (REIS, 2007, p. 109). Mesmo sabendo que está sendo avaliado e que pode perder pontos com o que escreve (ao não concordar imediatamente com o discurso da disciplina), o aluno dá sua opinião

de forma modalizada (*é difícil acreditar que de fato as línguas de sinais consigam ser tão complexas como as línguas orais; acreditava que existia certa limitação para tais línguas*). A modalização é reforçada em seu gesto de enunciação ao negritar a expressão “ainda não conheço muito os sinais” em um pedido de desculpas. O advérbio *ainda* abre espaço para a ideia de que sua opinião pode mudar após aprender mais sobre o assunto. No final do texto, o aluno faz uma tentativa de demonstrar que procura se convencer do discurso da disciplina, o que é demonstrado linguisticamente (com o uso de verbos no presente e no passado: *é o que realmente pensava*) e retoricamente (quando demonstra estar preocupado com a imagem que farão dele: *espero que não me interpretem mal*), o que marca um embate: assumir o que pensa ou se adequar ao discurso da disciplina. A monitora, por sua vez, reforça a modalização, tomando uma posição condescendente em relação ao aluno.

Algo que se destaca no texto “Língua e Linguagem” é a escrita na primeira pessoa do plural, como forma de modalização. Assim, as autoras minimizam o efeito de escrita especializada – de pessoas que dominam o assunto para pessoas que não o dominam – e buscam a aproximação com o leitor através do efeito de pertencimento à mesma comunidade. Como exemplos, destacamos os seguintes enunciados: *Na língua portuguesa, fazemos a distinção entre os termos língua e linguagem, e ao compreendermos corretamente o significado de ambos, percebemos que eles não podem ser usados indistintamente, um no lugar do outro. (p. 1)*

Na segunda seção do texto, intitulada ‘As pesquisas sobre línguas de sinais’, as autoras buscam o efeito de legitimação científica das línguas de sinais. Relatam, assim, que as primeiras pesquisas em línguas de sinais apresentavam comparações entre as línguas orais e as línguas de sinais para afirmar que as línguas de sinais podiam ser consideradas línguas e não linguagem: “As primeiras pesquisas científicas a respeito das línguas de sinais buscavam mostrar como essas línguas são tão complexas em sua estrutura quanto qualquer língua oral. A principal motivação das pesquisas, nessa época, era “provar” que as línguas de sinais eram línguas de fato e não simplesmente mímica ou gestos” (p. 3). A escolha do significante “provar” traz a memória do discurso da avaliação, ou seja, a verdade de cada um é calcada no discurso legitimado pela administração da prova (LYOTARD, [1979]1998).

A terceira seção recebeu o nome de ‘Relação línguas de sinais com surdez’. Nesta, as autoras comentam as diversas funções da audição para uma pessoa (“contribui

para a troca de informações, aquisição de linguagem, possibilita o monitoramento dos ruídos ambientais e postas acústicas importantes para a percepção e a produção, permite a análise de sons que ocorrem ao mesmo tempo, etc” (p. 4)) e o que a falta dela acarreta na vida de um surdo (“limita o indivíduo quanto à comunicação, às experiências sociais, comportamentais, emocionais, linguísticas e escolares” (p.4)). O texto faz uso do discurso científico para dar ênfase e legitimar as idéias apresentadas. São citados pesquisadores de renome tanto da área da Linguística quanto das línguas de sinais. Um exemplo pode ser observado na seguinte frase, por exemplo: *no caso das crianças surdas, diversos estudos têm demonstrado a importância do uso de uma língua de sinais na sua educação desde o nascimento (EMMOREY, 2002, dentre outros) (p. 4).*

Embora busquem o cuidado de não generalizar, a representação que as autoras fazem dos surdos é homogeneizante. Todos são igualmente considerados aptos para aprender a língua de sinais. No recorte, *o uso da língua de sinais, além de ser natural – uma vez que é uma língua percebida pelos olhos e produzida pelas mãos e corpo – torna-se mais acessível à pessoa surda, já que, pelo impedimento auditivo, muitos têm aumentada a sua capacidade de percepção visual (p. 5),* é o fato de ser percebida pelos olhos que fará com que a língua se torne mais acessível ao surdo. Do mesmo modo, a língua é tomada como igualmente natural para eles.

Mais adiante, ao caracterizarem a Libras como uma língua icônica, uma vez que o sinalizador faz uso do espaço físico para sinalizar (de acordo com o texto isso favorece a iconicidade), as autoras afirmam que nem todo sinal é icônico “uma vez que a iconicidade, segundo Ferreira, não é universal” (p. 5). A iconicidade é, de acordo com as autoras, um dos fatores que contribuem para a visão das línguas de sinais como mímicas: “por esse motivo, por muitos anos, as línguas de sinais foram confundidas, erroneamente com mímicas, e, ainda hoje, algumas pessoas caracterizam a forma de comunicação dos surdos como mímica ou gestos” (p. 6). Desse modo, as autoras trazem, a partir da imagem que fazem de si e do aluno, o conceito de iconicidade para efeito de esclarecimento entre o que é cientificamente aceito – o sinal, e o que é da ordem do conhecimento leigo e ilegítimo – a mímica. De seu lugar, não só de autoras, mas também de formadoras dos tutores e monitores que irão avaliar as respostas dos alunos, destacam a compreensão leiga como errônea, portanto, errada. Assim, para efeito de avaliação da apreensão do discurso da cultura surda, os alunos terão de

demonstrar que sabem distinguir o que está certo e o que está errado para os membros da cultura surda.

Ao final deste texto, as autoras dão dicas sobre a melhor forma para se comunicar com o surdo, tais como se posicionar de frente para ele, facilitar a leitura labial, falar de maneira clara, objetiva e pronunciar bem as palavras, entre outras, na ilusão de que a comunicação será possível, dentro da concepção da intenção e da transparência da linguagem.

Nos anos de 2010 e 2011, as atividades elaboradas pelas formadoras da disciplina se diferenciaram. Em 2010, após a leitura do texto, os alunos deveriam analisar sentenças elaboradas com relação ao texto e marcar se elas eram verdadeiras ou falsas. Já em 2011 não foi utilizado o exercício de marcar verdadeiro ou falso. Os alunos deveriam, após ler o texto, participar do fórum da aula escrevendo o que eles sabiam sobre os surdos e a Libras.

4.5 – Texto: “Surdez e surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação”

O texto é parte integrante da dissertação de mestrado em Educação de Carlos Henrique Rodrigues (2008). O autor apresenta as visões clínico-terapêutica e sócio-antropológica da surdez no Brasil e discute a criação de instituições para atendimento às pessoas surdas. Na parte destacada, Rodrigues faz um breve levantamento histórico da educação de surdos no Brasil. Esta se iniciou com a chegada do francês Huet, professor surdo de alunos surdos, na segunda metade do século XIX. Huet recebeu apoio do então imperador do Brasil, D. Pedro II, dentre outros, para fundar o Instituto de Educação de Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro em 1857. Tal instituto teve o nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1957 e está, segundo Rodrigues, intimamente ligado à história da educação dos surdos.

Conta o autor que, devido ao fato de Huet ser adepto do gestualismo, o primeiro método adotado para educar os alunos foi a utilização de sinais e da escrita. Foi a partir de Huet que a Língua de Sinais Francesa se introduziu no Brasil e se mesclou com a língua de sinais falada pelos surdos brasileiros. No texto de Rodrigues há um extenso

relato sobre os principais diretores que sucederam Huet no instituto e os métodos educacionais defendidos por cada um e as mudanças que esses dirigentes realizaram no instituto. Assim, continua o autor, ao contrário de Huet, alguns de seus sucessores não apoiavam a utilização de sinais na educação dos surdos, tendo como método de ensino apenas a oralização. Tal fato é associado no texto ao Congresso de Milão³⁹ realizado em 1880. Nele houve uma votação sobre qual o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos, sendo o oralismo o método vencedor. Mesmo após alguns diretores do INES terem proibido o uso de sinais no ensino, a língua de sinais foi aceita na sala de aula até o final da década de 50, quando foi oficialmente proibida por uma diretora. O resultado de tal determinação foi, de acordo com Rodrigues, negativo, pois grande parte dos alunos não alcançava um nível satisfatório. Essa falha na educação foi, na época, associada à já elevada idade dos alunos e a determinação tomada foi a abertura do instituto para alunos mais novos, com idades entre seis e dez anos. Apesar de o INES ser referência na educação de surdos, Rodrigues cita outras escolas fundadas no Brasil para atendê-los, como o Instituto Santa Terezinha no estado de São Paulo – que seguia uma perspectiva oralista, mas permitia o uso de sinais fora das salas de aula – e o Instituto Santa Inês, criado em 1930 em Belo Horizonte, também adepto do oralismo, mas que, aos poucos, aceitou a língua de sinais como um auxílio na comunicação com os alunos.

Por meio da apresentação da instituição Feneida (Federação Nacional de Educação e Instrução dos Deficientes Auditivos) – defensora do oralismo –, que, alguns anos mais tarde, quando os surdos assumiram a instituição, antes administrada por ouvintes, veio a se chamar Feneis (Federação Nacional de Educação e Instrução de Surdos) o autor destaca que, após anos sendo educados no oralismo, os surdos sinalizadores resolveram assumir o controle da instituição e a lutar pelos seus direitos. Segundo o autor,

a Feneis constitui-se como uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural (FENEIS, 1993, p. 7). Suas metas principais seriam promover e ampliar a educação e a cultura do indivíduo surdo, amparar socialmente este indivíduo, congregar e coordenar atividades junto às filiadas, associações, escolas e instituições da área da surdez, lutar pela melhoria de recursos educacionais e pela inclusão social dos surdos, organizar e participar de eventos na área da surdez. (RODRIGUES, 2008, p. 55)

³⁹ Comentamos sobre o Congresso de Milão na seção 4.3.

A língua de sinais tornou-se, para a Feneis, o ponto central de sua luta e “o símbolo por excelência da surdez” (RODRIGUES, 2008, p. 56). O autor apresenta a visão do surdo Antônio Campos de Abreu, integrante da cultura surda e da Diretoria da Feneis, sobre o que a instituição representa para os surdos sinalizadores:

Para a Feneis, a língua de sinais é um direito do surdo à língua materna, responsável pelo seu desenvolvimento cultural social e acadêmico/educacional. As dúvidas, receios e dificuldades de assumir essa postura prejudicou em muito, o surdo, além da questão do tempo perdido em discussões entre famílias e profissionais envolvidos com este indivíduo. A Língua de Sinais é a chave para ampliar a inserção do surdo no âmbito social. (AZEREDO, 2006, p. 7 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 56)

Assim, ao discutir os métodos utilizados na educação dos surdos, Rodrigues (op. cit., p. 18) afirma que o oralismo “produz”⁴⁰ surdos que sabem falar o português, mas que apresentam dificuldades em se integrarem na sociedade, “devido a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais advindas da não aquisição natural e contextualizada de uma língua na infância”. A implementação do método gestualista é representada no texto como favorecida pelo insucesso do método oralista na educação dos surdos. O método gestualista é representado como um método que valoriza o sujeito surdo na sua especificidade linguística e cultural. Como um dos produtos do método gestualista, uma representação do bilinguismo é apontada como a mais eficaz na educação dos surdos.

O texto de Rodrigues é, para os formadores, legitimador histórico da posição de valorização da Libras como língua e da cultura surda como um conjunto de práticas que permitem existência da comunidade de surdos. Assim, o objetivo era apresentar aos alunos as visões clínico-terapêutica e sócio-antropológica da surdez e verificar se os alunos assimilaram quais as características de cada uma.

4.6 – Texto: “Cultura surda”

Este texto foi escrito por Elidéa Lúcia Almeida Bernardino, uma das formadoras da disciplina Fundamentos de Libras, com o propósito de ser utilizado, tanto na

⁴⁰ Aspas do autor.

disciplina introdutória de Libras, quanto na disciplina seguinte, Libras A (nome que a disciplina recebeu em 2009). O texto é também utilizado na disciplina Libras A porque alunos que não cursaram a disciplina introdutória podem se matricular, uma vez que esta não é obrigatória para todos os cursos da universidade, como já comentamos anteriormente.

O texto se inicia com uma citação de Salles et. al. (2002), que traz vozes do discurso da cultura surda que não considera os surdos deficientes, apenas diferentes das pessoas que escutam. Para dar suporte a tal argumento, Bernardino escreve na primeira pessoa do plural, uma vez que ela tem de si a imagem de ouvinte e, assim, busca o efeito de aproximação dos seus leitores (*“Sabemos também que o padrão de “normalidade” é irreal – quase todos têm, de alguma forma, algum tipo de deficiência” (p. 1)*). Dessa forma, a partir da imagem da deficiência, como falta inerente a todos, a autora busca apagar a surdez como uma deficiência mais destacada, ou seja, uma doença (como é vista no discurso médico e normalizador) e passa a ser apenas uma característica da pessoa, como outras citadas pela autora, como a necessidade de se usar óculos de grau, ter cáries nos dentes ou estar acima/abaixo do peso. Nesse caso, na frase, *são essas diferenças que nos caracterizam como pessoas “normais”, já que a imperfeição nos torna semelhantes pelo fato de sermos todos diferentes (p.1)*, a autora busca dar força ao argumento de que todas as pessoas são diferentes e, assim, ser surdo é ser normal.

Nessa esteira do efeito de apagamento da diferença, a autora apresenta algumas comparações entre hábitos de surdos e ouvintes para demonstrar que não são apenas os surdos que se adaptam ao mundo, mas os ouvintes também possuem restrições e precisam se adaptar ao ambiente em que vivem. Como exemplos apresentamos a seguinte passagem: *se os surdos não conseguem comunicar-se bem no escuro, ouvintes também têm dificuldades de comunicação em ambientes barulhentos. Os ouvintes costumam participar de festas à meia-luz, enquanto os surdos preferem as festas bem iluminadas. Para os ouvintes, é falta de educação comer e conversar ao mesmo tempo, o que para os surdos é normal, já que a comunicação ocorre pelas mãos, e não pela boca (p. 2)*. É após a apresentação desses costumes dos surdos e dos ouvintes que a autora cita o fato de os surdos terem uma cultura diferente da cultura dos ouvintes. É feita, assim, uma distinção entre as chamadas “cultura da visão” e “cultura da audição”, as quais, segundo Bernardino, foram diferenciadas por *vários autores*, o que garante maior

credibilidade aos seus argumentos. A cultura da visão “seria a cultura da comunidade surda, seria a cultura que é desenvolvida com base na intensa visualidade dos sujeitos surdos”, enquanto a cultura da audição “seria a cultura das pessoas ouvintes”. De acordo com a autora:

assim como em todas as culturas existentes no mundo, a Cultura Surda está diretamente relacionada ao uso da LS [língua de sinais]. A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos. Muitos surdos, apesar de terem acesso e aprenderem a LS depois de adultos, têm-na como sua língua materna, ou primeira língua. Apesar de ser transmitida de uma geração à outra através da escola, os surdos encontram nessa língua uma comunicação natural, sem as dificuldades que encontram na língua oral. (p. 2)

Há, nesse trecho, uma generalização de que todos os surdos possuem facilidade para aprender a língua de sinais e dificuldades para aprender a língua oral, novamente causando o efeito de homogeneização da relação de cada um com a aprendizagem de línguas como igual para todos. Como comentamos no capítulo 2, a entrada em uma língua pode não ser tão natural quanto parece, visto que deixa marcas no inconsciente do sujeito. Mais ao final do texto, ao refletir sobre as culturas que surdos sinalizadores integram, a autora faz eco ao discurso da cultura surda, mas de sua posição de ouvinte e pertencente à cultura da audição, não deixa de marcar que os surdos também integram a cultura do local em que vivem. Para dar legitimidade à afirmação da cultura surda, a autora cita autores e estudiosos internacionais das línguas de sinais:

O sociólogo surdo Anderson, da Universidade Gallaudet, afirma que os cientistas e líderes surdos não aceitam a classificação da definição de cultura surda como uma “sub-cultura” (Anderson, 1994, apud Salles, et. al., 2002: 39). Segundo ele, “o prefixo ‘sub’ implica subordinação de valores de um grupo a outro, *porém* a cultura dos surdos sinaliza que as normas, valores, tecnologia e linguagem dos surdos são diferentes dos de outros grupos humanos”. *Entretanto*, os surdos compartilham do mesmo espaço físico e da cultura da maioria dos familiares (que são ouvintes). Se pensarmos em questão de vestuário, comidas, comemorações festivas, os surdos estão na verdade incluídos na cultura do local em que vivem. *Porém*, se pensarmos em outros aspectos importantes para os surdos, como por exemplo a sua língua e os valores que eles compartilham, eles teriam, *na verdade*, uma cultura própria, distinta da cultura dos ouvintes (p. 4).

Nesse trecho, a autora se vê diante da injunção de demonstrar o que é igual e diferente ao mesmo tempo. Os surdos são iguais na diferença. Assim, através das várias conjunções adversativas e da expressão “*na verdade*” a autora distingue o que pretende igualar: os surdos são normais, mas necessitam de uma cultura diferenciada.

Bernardino chama atenção, ao longo do texto, para os hábitos partilhados pelos surdos integrantes da cultura surda e dá algumas dicas de como se comunicar com um surdo. Como exemplos, cita modos de compartilhamento de informações; o uso da fala direta e objetiva de forma a simplificar a comunicação; e a melhor maneira de chamar a atenção de uma pessoa surda.

Mais à frente, ao tratar novamente a questão da surdez como uma diferença ou como uma deficiência, a autora, ao comparar surdos e ouvintes, utiliza, novamente, a conjunção adversativa “entretanto” com o objetivo de reforçar o efeito de apagamento da diferença, ou seja, que o surdo só terá desvantagens em relação ao ouvinte se não tiver oportunidade de desenvolver uma linguagem:

ser surdo não é melhor, nem pior que ser ouvinte. *Entretanto*, o surdo tem muito mais obstáculos nas relações com a família, a escola e a comunidade. (...) O surdo que não tem acesso a uma linguagem efetiva que possa adquirir estará em completa desvantagem com relação ao ouvinte: ele não será apenas “diferente”, mas corre o risco de tornar-se realmente “deficiente” (p. 4).

A intenção dos formadores da disciplina, ao fornecerem esse texto junto com o que será resenhado abaixo para leitura dos alunos, foi apresentar a cultura surda, uma vez que se acreditava que os alunos não possuíam ou possuíam pouco conhecimento sobre esta. O texto afirma a existência da cultura surda e esperava-se que, após a leitura, os alunos também iriam afirmar a sua existência.

4.7 – Texto: “Existe uma cultura surda?”

O texto “Existe uma cultura surda?” foi escrito pela professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Nídia Limeira de Sá. A autora, ouvinte e mãe de uma menina surda, também é pesquisadora da área da surdez e coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO). O texto é um dos capítulos integrantes do livro “Cultura, poder e educação de surdos”, também de autoria de Sá, publicado pela editora Paulinas, em 2006. Os alunos não tiveram acesso, pela disciplina, a outros capítulos do referido livro.

Logo no início do texto Sá busca o efeito de clareza no endereçamento que faz ao leitor, pressupostamente ouvinte, explicitando a qual conceito de cultura o texto se remete: “um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo” (p. 1). A autora não considera a cultura como algo fixo e imutável, mas recriada em função de cada grupo que nela se insere. Ao discutir a representação de surdos e ouvintes sobre a cultura surda, Sá afirma que os surdos não “têm dúvidas” com relação à sua existência, enquanto a maioria dos ouvintes ainda vêem a cultura surda como “uma cultura patológica, uma sub-cultura ou não-cultura” (p. 1). Para a autora, as representações negativas que se formam sobre a cultura surda estão ligadas a interpretações baseadas na cultura majoritária que dá maior valor ao modelo ouvinte e que, ao considerar o surdo como “menos que ‘normal’” (palavras da autora), rejeita a língua de sinais e a cultura minoritária. A julgar pela imagem que surdos oralizados fazem do discurso político-ideológico da Cultura Surda, não há como não problematizar o silenciamento que a autora faz dos surdos que não se consideram integrantes da cultura surda. Essas vozes contrárias são silenciadas no texto em questão, pois interessa à autora legitimar a cultura surda.

No texto também é abordada a questão do multiculturalismo. Na representação de Sá:

“este estudo não entende multiculturalismo como a necessidade de concessão que uma cultura maior/melhor deve fazer a outras culturas menores/piores. Multiculturalismo, aqui, também não subentende a noção de ‘cultura’ como restrita a etnia, ou a nacionalidade, mas como um *conceito que destaca formas de constituição de subjetividades que auxiliam na determinação e organização de grupos (sic)*” (p. 2).

Para a autora, a cultura surda é uma das múltiplas determinações do surdo, uma vez que, para ela, não se deve excluir as outras determinações das culturas minoritárias. Sendo assim, um surdo não é apenas surdo, mas também é homem/mulher, negro/branco/pardo/indígena, imigrante, entre outras. A autora considera que existe uma cultura surda “que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes” (p. 3). Tal afirmação baseia-se na chamada concepção crítica de um dos grandes especialistas em estudos surdos (SKLIAR, 1998, com base em Harlan Lane, 1990 e Peter McLaren, 1997), que “destaca o papel que a língua e as representações exercem na constituição de significados e de identidades surdas; nesta, as representações de raça, de classe, de gênero, são vistas como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações”. Mesmo levando-se em consideração tal afirmação,

a autora busca afirmar, através da negação da oposição entre as culturas, que para ela “*não se trata de colocar a cultura surda de um lado, e a cultura ouvinte de outro, como se estivesse tratando de oposições binárias, mas trata-se da tentativa de proclamar os surdos enquanto grupo social, que também pela característica social se organiza*” (p. 3). O que leva a autora a firmar a comunidade surda como um grupo multicultural é a representação da existência, em uma mesma sociedade, de várias culturas imbricadas umas nas outras.

Ao tratar das representações sobre as relações sociais estabelecidas pelos surdos dentro de sua comunidade, a autora procura o efeito de comparação de igualdade com as relações existentes em qualquer outro grupo. Um exemplo dado pela autora é a questão da exclusão dentro da comunidade surda que normalmente afeta pessoas ouvintes (familiares ouvintes de surdos, por exemplo) ou pessoas que apenas ouvem mal. De acordo com Sá, isso acontece devido às mudanças de definição de identidade pelas quais os surdos passam sendo geralmente essas mudanças baseadas em aspectos linguísticos. Assim, surdos que sinalizam com dificuldade ou ouvintes que tentam fazer parte da cultura surda podem ser excluídos por membros considerados líderes ou membros que tenham maior representatividade e influência dentro da comunidade surda.

Ao afirmar a existência da cultura surda, a autora modaliza seu dizer, buscando explicar que nem todas as pessoas acreditam nessa afirmação e reserva uma seção do texto para discutir essa questão. Na representação de Sá, o que leva algumas pessoas a não acreditar na existência de uma cultura surda é a representação da surdez como uma doença e do surdo como um deficiente que precisa se igualar à maioria da população. Como forma de ilustrar o que afirma, Sá fornece alguns enunciados (falas de professores de surdos sobre a cultura surda) retirados de sua tese de doutorado. Um dos professores, por exemplo, afirmou: “Acho que os surdos não têm uma cultura própria, têm apenas algumas adequações. (...) Os surdos interagem com outros surdos, porque eles se entendem na sua linguagem, e se afastam dos ouvintes pela falta de compreensão, dando a ilusão de ter uma cultura própria”. A negação da existência da cultura surda, na representação da autora, é o que leva os surdos a lutarem politicamente por sua causa. Nas palavras de Sá, “a cultura surda é socialmente construída como uma sub-cultura, e o objetivo socialmente valorizado passa a ser: tornar os surdos “aceitáveis” para a sociedade dos que ouvem, por isso muitos surdos precisam ser

“ferrenhos” ao oferecer resistência à negação de suas identidades” (p. 5). A autora destaca, então, duas práticas que levam alguns surdos a negar a cultura surda: a primeira é ressaltar que todos os surdos são iguais e a segunda é afirmar que os surdos são iguais à cultura que os cerca. Sá afirma que “assim, a possibilidade da diferença é silenciada. O que ocorre é que os surdos são obrigados, muitas vezes, a preterir os marcos de sua cultura em troca dos marcos superiores da cultura geral comum” (p. 5). Novamente, ao dizer que os surdos “*são obrigados* a preterir os marcos de sua cultura” a autora silencia dizeres da ordem do desejo de surdos que não querem se identificar com a cultura surda. Lembrando que o desejo de um é o desejo do Outro, na psicanálise, não há como afirmar que haja uma pré-condição generalizável para o desejo de pertencimento à cultura surda; portanto, não pode haver consenso quanto a determinações inconscientes.

Em outra seção do texto a autora afirma considerar os surdos diferentes, mas não desiguais ou diversos dos ouvintes. Diante da injunção “diferente e igual”, a autora cita Skliar (1998, p. 13). O autor considera a noção de diversidade como criadora de um “falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”. Já o conceito de diferença está, para Skliar, baseado em “representações e significações que geram práticas e atitudes sociais”, que Sá corrobora. A surdez é, nessa perspectiva, considerada uma diferença, uma vez que, segundo Skliar (1998) citado por Sá, “é uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”. Assim, Sá define a cultura surda como se referindo “aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda auto-referenciam-se como participantes da cultura surda, mesmo não tendo eles características que sejam marcadores de raça ou de nação” (p. 7)

De um modo geral, os formadores da disciplina, imaginam que os alunos não possuem muitos conhecimentos sobre os surdos sinalizadores e a cultura surda antes de iniciarem a disciplina. Dessa forma, os textos indicados para leitura são textos que afirmam a Libras como uma língua (e não aceitam o termo “linguagem de sinais”) e que afirmam, também, a existência da cultura surda (e o objetivo é fazer com que os alunos, após lerem os textos, também acreditem em sua existência). Falaremos mais sobre os textos, as avaliações feitas sobre cada um deles e dos efeitos que os textos surtiram nos alunos no próximo capítulo, em que apresentamos as análises dos textos dos alunos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISES DOS TEXTOS DOS ALUNOS

5.1 – Introdução

No capítulo anterior, apresentamos as visões relativas aos surdos e à surdez (que giram em torno, principalmente, dos significantes *normal*, *anormal*, *deficiente*, *diferente*, *igual*), e à cultura surda, o que essa cultura representa na vida dos surdos sinalizadores e dos não integrantes dessa cultura e discutimos as relações de poder-saber (FOUCAULT, 2012, 2010) que marcam/marcaram as relações entre surdos e ouvintes na nossa sociedade. A seguir apresentamos as nossas interpretações dos fatos linguísticos publicados pelos alunos nos fóruns de algumas aulas da disciplina. Apresentaremos recortes de textos de alunos de cursos diversos da UFMG que cursaram a disciplina nos segundos semestres dos anos de 2010 e 2011, ressaltando que a seleção dos recortes já é um gesto de interpretação. Ressaltamos que os textos dos alunos não passaram por nenhum tipo de correção ortográfica ou gramatical, sendo apresentados aqui da forma como foram postados pelos alunos na plataforma da disciplina. As partes marcadas com itálico são as que indicam as ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTI, 1994).

5.2 – Representações de língua oral e língua de sinais

Na segunda aula do curso de 2011 (aula em que fizemos as primeiras coletas de *corpus*), os alunos foram instados a escrever no fórum se conheciam algum surdo e o que sabiam sobre eles. Para tanto, foram elaboradas algumas perguntas para guiar os alunos na escrita de suas respostas, como “todo surdo é mudo? O surdo entende 100% de leitura labial? Libras é uma língua ou uma linguagem? Falar em Libras significa formar cada palavra em alfabeto manual? Basta saber Libras para ser intérprete?”.

Foram disponibilizados para os alunos alguns materiais que discutem sobre os surdos e as línguas de sinais. Um desses materiais é um arquivo em formato *Power point*, criado pelas formadoras da disciplina para ser utilizado exclusivamente na disciplina *online*. O arquivo, intitulado “*Mitos*” sobre a Libras e os surdos, tem por objetivo apresentar uma afirmação que é considerada um mito e, logo depois, apresentar a explicação de porque tal afirmação é considerada um mito e qual a forma considerada adequada de expressar tais afirmativas. Além desse material, foi disponibilizado para leitura o já citado texto *Língua e linguagem*, escrito pelas professoras formadoras da disciplina (a resenha do texto encontra-se na seção 4.4). No ano 2010 os materiais disponibilizados para estudo dos alunos foram os mesmos, mas a atividade que os alunos fizeram foi diferente. Não foi aberto fórum de discussão nessa aula, mas os alunos responderam a dois questionários com perguntas elaboradas a partir dos temas do arquivo *Power point* e do texto *Língua e linguagem*. Os questionários tinham como objetivo verificar a compreensão de leitura dos alunos. Para tanto, foram elaboradas algumas afirmativas sobre o assunto e os alunos deveriam marcar se tal afirmativa era verdadeira ou falsa.

A seguir apresento recortes de textos de alunos que cursaram a disciplina no segundo semestre de 2011. Focamos os recortes nos fatos linguísticos nas representações que fazem da Libras.

ALUNO 1: “Acho que os surdos devem ter essa forma de comunicação, já que a linguagem oral é *complicada*⁴¹. *Penso que é essencial a linguagem dos surdos.*” (2011/2)

ALUNA 2: “Eu acho a *linguagem* de sinais interessante por ser *simplificada e eficaz.*” (2011/2)

Apesar de o material disponibilizado para estudo orientar os alunos que o termo mais adequado para se referir à Libras é língua de sinais, o efeito dessa recomendação não faz efeito imediato para alguns alunos. Estes continuam a utilizar o significante “*linguagem*” para se referir à língua dos surdos e ainda não utilizam o novo significante – “*língua*” – em seus textos. Na disciplina, os formadores fazem uso do efeito de verdade do discurso científico que garante a explicação: (...) *devemos utilizar o termo língua e não linguagem, já que, a partir de pesquisas científicas, comprovou-se que as*

⁴¹ Relembramos que as partes marcadas com itálico são as que indicam as ressonâncias discursivas.

línguas de sinais são línguas com características comuns às línguas orais. Acreditamos que a expressão “linguagem de sinais” é repetida pelos alunos de forma mnemônica, interdiscursiva, uma vez que há um ressoar do que ouvem comumente em discursos ainda carregada de efeitos do discurso de antes da promulgação da lei de 2002, por exemplo. Não se percebe que tenha havido, por parte desses alunos, algum deslocamento de sentido para o termo (língua de sinais) considerado adequado e o qual o discurso da disciplina procura incluir no repertório dos alunos.

Notamos que os recortes de textos dos alunos 1 e 4 apresentaram comparações entre as línguas orais e as línguas de sinais. A seguir apresento recortes dos textos das alunas 3 e 4 e do aluno 5:

ALUNA 3: embora, Libras seja um modo de comunicação diferente do utilizado pela maioria da população do planeta, ele é um método eficaz de comunicação para aqueles que são surdos. Através de Libras, o indivíduo consegue falar sobre coisas concretas e abstratas, expressar seus sentimentos e vontades. Além disso possui alfabeto próprio, sendo que as palavras a serem expressadas não são expressas por soletração, mas por sinais que possuem aquele significado. possui ainda, uma formação gramatical e de léxico tão complexa e lógica como a língua oral. diante de tudo isso podemos concluir que LIBRAS é uma língua completa.

ALUNA 4: “Acho interessante, eles devem ter uma forma de comunicação *especial* entre eles, já que nossa linguagem é *difícil* para eles”. (2011/2)

ALUNO 5: “Acho a forma de comunicação dos surdos bastante interessante, pois é um *mecanismo* muito *eficiente* que possibilita pessoas com essa limitação superar as barreiras da comunicação e interagir de maneira *fácil* e *rápida*.” (2011/2)

Nos recortes selecionados, observamos uma caracterização da língua oral como *complicada e difícil* para os surdos, ao passo que, nos textos dos alunos, os sentidos parafrásticos para caracterizar a língua de sinais são os adjetivos *essencial, simplificada, eficaz, especial, eficiente, fácil, rápida*. Podemos considerar que os alunos associaram à Libras adjetivos que podem ser considerados depreciativos para algumas pessoas e que tais adjetivos podem ser agrupados, neste caso, em uma mesma ressonância discursiva. Há, ainda, o não-dito de que a língua oral é complicada e difícil para o surdo, mas não para os ouvintes. Observamos nesse não-dito a representação de que o surdo não consegue aprender a língua oral, por isso ela é uma língua para ouvintes, enquanto a

língua de sinais é uma língua para os surdos por ser representada como uma língua *especial, simplificada e fácil*. O significante especial ressoa em enunciados que envolvem as pessoas consideradas diferentes, anormais, deficientes e, muitas vezes, essas pessoas são também nomeadas eufemisticamente como especiais. Segundo pesquisa realizada por Brito (2010), nos discursos educacionais, os significantes passam por constantes deslizamentos de sentidos. Como forma de ilustrar sua afirmação, a autora utiliza como exemplo o discurso da inclusão, onde o significante “deficiente” deslizou para o significante “especial” e este deslizou para “diferente”.

A partir das representações imaginárias descritas por Pêcheux (1990), observamos que os alunos ouvintes têm construída uma imagem dos surdos como pessoas que não conseguem ou que possuem dificuldades em aprender. Esse discurso se originou na Antiguidade, quando os surdos, por não falarem, eram proibidos de frequentar escolas e de ter uma educação formal. Discutimos essa questão na seção 4.2 baseando-nos em Costa (2010). A autora relata que os surdos eram representados como loucos e incapazes de se comunicar oralmente e de expressar pensamentos. Esse discurso só começou a passar por deslizamentos de sentido quando foi permitido a alguns surdos ter acesso à educação formal, no século XVI. A capacidade de aprendizagem só foi relacionada aos surdos após a constatação de que eles podiam falar oralmente. Apesar de o discurso que afirmava que o surdo não tinha capacidade de aprender ter passado por deslocamentos de sentidos há alguns séculos, podemos observar que ele ainda ressoa nos dizeres dos alunos. Ao tomarem a língua oral como a língua possuída pelos ouvintes e a língua de sinais como a língua dos surdos, podemos incluir os textos dos alunos no discurso que representa o surdo como incapaz ou aquele que possui dificuldade de falar oralmente ou de aprender uma língua oral. Ou seja, esse discurso mantém seu efeito. Nesse jogo de forças, relembramos que a língua de sinais só foi reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002, mesmo já sendo utilizada pelos surdos brasileiros há bem mais tempo.

Nos dizeres dos alunos 2 e 5 há uma cadeia parafrástica que gira em torno dos adjetivos *eficaz, rápida e eficiente* associados ao desempenho linguístico quando os alunos se referem à Libras. A partir dos construtos tayloristas (Taylor, 1911), tais adjetivos são utilizados quando se quer avaliar o desempenho na língua, por exemplo, o significante *eficiente* é associado àquilo que atende aos objetivos esperados, enquanto o significante *eficaz* é associado ao que é feito de modo rápido, com o mínimo esforço e

com um baixo custo. Pensando esses significantes associados à língua de sinais nos textos dos alunos, depreendemos uma representação da Libras como uma língua que atinge aos objetivos esperados (a comunicação com outros surdos), sendo que, nessa representação, a comunicação acontece de forma *rápida*, sem esforços por parte dos falantes.

Nos textos de alguns alunos, encontramos, ainda, substantivos que formam uma cadeia parafrástica com o significante “código” utilizado por Gesser (2009) para comentar o que ela entende como crença de que a língua de sinais seria algo simplificado, como comentamos no capítulo 4, seção 4.1. Citamos, por exemplo, os significantes *linguagem* e *mecanismo*, utilizados nos textos dos alunos para se referirem à Libras. Neste caso, a Libras, enquanto um *mecanismo* e não uma língua, seria a forma *rápida*, realizada com o menor esforço na comunicação (a eficácia como um ideal a ser alcançado por meio de ações eficientes).

Na seleção de textos que fizemos para este *corpus*, percebemos que, de um modo geral, os alunos selecionados não passaram por deslizamentos de sentido para compreender a Libras como língua. Relembramos o fato de alguns alunos ainda utilizarem o termo “linguagem de sinais” e não “língua de sinais”, fato que consideramos ser efeito das representações imaginárias dos discursos jornalísticos, midiáticos, políticos e pedagógicos. Sendo assim, “o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete” (ORLANDI, [1999] 2012, p. 54). Ao caracterizarem a língua de sinais como sendo *fácil*, *especial* e *simplificada* e a língua oral como *difícil* e *complicada* para os surdos, levantamos a representação de que para estes alunos a língua de sinais é uma língua exclusiva para surdos enquanto a língua oral é representada como uma língua exclusiva para ouvintes.

Podemos sugerir por meio das ressonâncias apresentadas nos recortes desta seção, uma remissão a uma possível modulação da formação discursiva do sujeito surdo. Nessa modulação sobre a língua de sinais, o fato de não ser considerada língua, mas sim uma linguagem ou meio de comunicação com *status* inferior ao de uma língua, leva a representação de que seja utilizada por pessoas com alguma deficiência. Ainda nessa modulação, a Libras ressoa de acordo com discursos que circula(ra)m até os anos 2000, quando foi promulgada a Lei Federal 10.098. Nessa lei, a Libras é tomada como o

meio de comunicação dos surdos brasileiros, mas não ainda como língua. De acordo com Bolognini e Costa (2011) foi a lei 10.098 que instaurou o discurso fundador da Libras, mas foi a lei 10.436/02 que, dois anos depois, levou a Libras a ser considerada a língua dos surdos brasileiros. Além disso, é possível observar, nas ressonâncias sobre a Libras, que não há valorização desta como língua que possua o mesmo *status* de uma língua oral, uma vez que à Libras só foram associados adjetivos negativos, como pode ser observado nos recortes apresentados.

Apresentaremos, agora, recortes de textos de alunos sobre as visões relativas aos surdos e à surdez.

5.3 – A (im)posição de duas visões

As coletas dos recortes de textos dos alunos sobre os surdos aconteceu na aula quatro referente aos anos de 2010 e 2011. Para ambos os anos o texto fornecido para leitura foi *Surdez e surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação*, que é parte de um dos capítulos da dissertação de mestrado de Carlos Henrique Rodrigues (2008). A resenha desse texto encontra-se na seção 4.5. A íntegra do texto faz parte dos anexos desta dissertação, em CD Rom.

No ano de 2010, o fórum de discussão da aula trazia a seguinte questão para os alunos refletirem e comentarem: “O texto de Rodrigues (2008), além de falar sobre a história dos surdos especificamente em Belo Horizonte, fala sobre a fundação da Feneis, a partir da Feneida, criada como um órgão que lutava pelos direitos dos surdos. Procure ver a relação entre a Feneida e Feneis com as concepções clínico-terapêutica e sócio-antropológica da surdez. Quais as características dessas duas federações que se relacionam com a forma de ver o surdo? Comente e discuta com seus colegas”. Vejamos alguns recortes:

ALUNO 6: O próprio nome da fundação –Feneida- já indicava que os idealizadores daquela organização eram partidários da visão clínico-terapêutica, pois eles *viam os surdos como portadores de uma deficiência*, não como uma minoria dentro da sociedade. Já a Feneis, composto por uma diretoria formada por surdos, é adepta a visão sócio-

antropológica, pois *vê a surdez como uma característica inerente de um grupo minoritário que possui cultura e valores próprios*. Além disso, eles têm uma *língua natural, a língua de sinais*. Então, apesar de originar da Funeida, a Funeis é outra fundação, porque os seus princípios estão baseados em uma visão oposta. *Ao invés de buscar a reabilitação da fala do surdo, ela concebe o indivíduo surdo como aquele que desenvolverá a cognição através de uma experiência espaço-visual*. (2010/2)

ALUNO 7: Fica evidente após a leitura dos textos que a FENEIDA caracterizou-se por ser uma instituição caracterizada pelo modelo clínico-terapêutico. Talvez, possa se afirmar que isto ocorreu pela modo de vista da sociedade na época, pois a criação desta ocorreu em 1978. A FENEIS, que nasceu em 1986, já aborda os surdos em uma outra visão, com o intuito de mudar a imagem da FENEIDA, abordando-a do ponto de vista sócio-antropológico, gerando uma nova relação da comunidade com a sociedade. (2010/2)

ALUNA 8: (...) O Feneis zela por quaisquer decisões políticas que envolvam os surdos. Essa instituição a *língua de sinais como a língua materna do surdo*, dessa forma é um direito do surdo aprendê-la. A partir do exposto acima fica notório que a primeira fase da FENEIDA imperava uma visão clínico-terapêutica, visto que o grupo era formado por ouvintes que *não acreditavam que os surdos fossem capazes de opinar sobre seus próprios problemas*. Mas quando os surdos tomaram frente da FENEIDA e na sequência criaram o FENEIS a fim de garantir os direitos dos surdos, *primar pela aprendizagem da LS*, se torna claro a visão sócio-antropológica da surdez. (2010/2)

ALUNO 10: O que é perceptível na evolução da instituição, voltada para a educação e socialização do surdo, ocorre simultaneamente com a mudança de paradigma na questão da surdez. A transição da FENEIDA para FENEIS é pautada na *distinção da idéia da surdez como patologia passível de tratamento, e que portanto deve ser tratada para que o indivíduo (paciente) possa desfrutar de alguma sociabilidade, chamada de deficiência auditiva, transformando-se numa visão mais humanizada, entendendo que o surdo e a surdez são condições não limitantes*, mas que possibilitam uma série de outras possibilidades de criar e se socializarem, sendo portanto *sujeitos ativos*, ocupando um espaço (território) dentro da sociedade. (2010/2)

Nos recortes acima, o efeito predominante é de reprodução das principais diferenças entre as visões clínico-terapêutica e sócio-antropológica apresentadas no texto fornecido para leitura. Embora as instruções solicitassem comentar e discutir as posições de cada aluno com seus colegas, seus posicionamentos foram pouco perceptíveis. Podemos distinguir, nos modos de dizer, uma remissão ao passado, como sendo a visão da Feneida, visão esta relacionada à clínica-terapêutica. Esta, segundo o

que ressoa nos dizeres dos alunos, é uma visão que deve ser tomada como ultrapassada. Já a visão sócio-antropológica da Feneis, é tomada como a visão desejável e do momento presente. Somente o aluno 10 não distingue passado e presente, apresentando as duas instituições como concomitantes e com objetivos em transição numa reprodução do modo de dizer do autor do texto. O autor, na tentativa de manter modos de dizer neutros sobre as posições das duas instituições, não distingue passado e presente, mantendo o presente como forma verbal predominante. Em todos os casos, porém, não se observam, por parte dos alunos, modos de dizer polêmicos típicos de uma discussão, conforme exigido nas instruções do fórum.

Podemos dizer, então, que essas visões parecem estar aprisionadas à visão dicotômica entre dois argumentos de autoridade considerados científicos, lembrando que tem autoridade aquele que domina um determinado campo do conhecimento. No discurso científico, o argumento de autoridade é ideal para a persuasão no jogo comunicativo e, assim, coloca o leitor passivo diante dos seus dizeres (CORACINI, 2007b). Os alunos tomam as duas visões como argumentos de autoridade que não deixam espaço para o surgimento da polêmica nos dizeres dos alunos, ou seja, para o espaço de resistência e afrontamento próprios do discurso polêmico (Orlandi, 1999). As visões apresentadas como verdades inquestionáveis, tanto a clínico-terapêutica, quanto a sócio-antropológica, impedem um efeito de deslocamento nos comentários e discussões dos alunos para que venham a divergir dessas duas posições. Assim, a instrução para que o aluno comente e discuta com os colegas é compreendida como repetição dos dizeres do texto.

Examinemos se houve algum efeito diferente diante da mudança nas instruções da tarefa, sobre o mesmo texto de Rodrigues (2008), para o segundo semestre de 2011. O comando do fórum foi um pouco diferente: “O texto “Surdos e Surdez no Brasil” aborda a história dos surdos especificamente em Belo Horizonte, assim como a fundação da Feneis, a partir da Feneida, criada como um órgão que lutava pelos direitos dos surdos. Reflita sobre a relação entre a Feneida e Feneis⁴², considerando as concepções clínico-terapêutica e sócio-antropológica da surdez. Quais as características dessas duas federações que se relacionam com a forma de ver o surdo?”

⁴² Grifo nosso.

Ao analisarmos os sentidos veiculados pelos alunos, diante das modificações feitas nas instruções, seria esperado, por parte dos formadores, que algum posicionamento mais pessoal fosse tomado diante da solicitação de reflexão sobre as posições das duas instituições.

ALUNO 1: O modelo clínico-terapêutico *embasa* as posturas educacionais em relação aos surdos, inclusive a filosofia educacional oralista. Nesse modelo clínico, os surdos ou deficientes auditivos *possuem* uma deficiência que precisa ser tratada com o propósito de reabilitá-los à convivência social. Ao contrário da visão clínica, na qual *se propõe* a medicalização, na visão sócio-antropológica, *compreende-se* a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, *concebe-se* a surdez como uma diferença. (2011/2)

ALUNO 2: A Feneida, não só pelo nome (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), mas também pelo fato de ter sido fundada e controlada por profissionais ouvintes, apresenta uma visão mais clínico-terapêutica por tratar a situação com uma certa *indiferença em relação a o que os surdos consideravam bom ou não para eles, focando mais na política, nos métodos, na "deficiência" em si e menos na condição dos envolvidos*. Já a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) apresenta uma visão mais sócio-antropológica. Ela é marcada por uma *participação mais ativa dos surdos* (que a presidiram por um ano), em defesa de seus direitos e interesses e com um maior interesse em *tratar de assuntos relacionados não só aos métodos a serem adotados e à forma como a educação se daria mas também a valores e aspectos da cultura surda, inclusão social e assistência aos surdos*. (2011/2)

ALUNO 3: A FENEIDA era uma instituição criada pra auxiliar a integração e emancipação dos surdos na sociedade. Entretanto, a sua própria constituição era controversa, haja vista que não era gerida por surdos. Então, após adquirir determinado poder, os surdos decidiram extingui-la, e em seu lugar criaram a FENEIS, a qual era formada por um grupo de surdos, que reivindicavam o *desenvolvimento dos recursos para a educação e cultura dos surdos*. A FENEIDA enxergava o surdo como um *sujeito incapaz, altamente limitado*. Então, adotavam medidas que faziam transparecer como impossível ao surdo até mesmo, decidir assuntos que se referiam a eles. Já a FENEIS *permite ao surdo se demonstrar socialmente, atuar na comunidade não como um ser com limitações racionais, mas apenas com uma forma de comunicação diversa da maioria da população*. Essa entidade promoveu uma integração de fato do surdo nas atividades cotidianas. (2011/2)

ALUNO 4: O próprio nome FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), remete ao fato de considerarem os surdos como deficientes. A visão clínica considera os surdos como *deficientes auditivos, do qual possuem uma deficiência que precisa de tratamento, afim de reabilitá-los ao convívio social*. A FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) não trata os surdos como deficientes. Suas finalidades principais seriam *ampliar a educação e a cultura do indivíduo surdo, amparo social, coordenação de atividades junto às instituições, melhoria dos recursos na área educacional, inclusão na sociedade, que é muitas vezes excludente e, organização e, promoção de eventos na área da surdez*. A FENEIS está relacionada à visão sócio antropológico, em que *compreende-se a surdez como uma experiência visual*. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma *diferença*, e não como uma deficiência, o que era considerado pela FENEIDA e, pelo visão clínica. (2011/2)

Nos textos dos alunos que cursaram a disciplina em 2011/2, os modos de dizer se mantêm semelhantes aos dos alunos de 2010, apesar da modificação nas instruções.

Consideramos que os textos dos alunos, 2010/2 e 2011/2, são bastante intertextuais, ligados à memória discursiva recente do texto que leram logo antes de postarem seus textos. Como já assinalamos, os dizeres estão passivos diante dos dizeres persuasivos do discurso científico (Coracini, 2007b) e, assim, é possível perceber que os alunos não refletiram muito em suas respostas, mas buscaram no texto as características de cada uma das visões sobre o surdo e a surdez para cumprirem o que lhes foi solicitado no fórum criado pelos formadores da disciplina. Desse modo, consideramos que os textos dos alunos são textos parafrásticos em relação ao texto-fonte. Podemos relacionar os textos dos alunos à repetição empírica, de caráter mnemônico, descrita por Orlandi ([1999] 2012) como a repetição do efeito papagaio, quando apenas se repete o que já foi falado, sem deslocamentos de sentidos.

Uma das causas de os alunos não refletirem ou serem criativos em suas respostas e, assim, escreverem respostas/textos parafrásticos em disciplinas virtuais, foi associada por Amarante (2010) às perguntas formuladas pelo professor, que posicionam os alunos como autoparfraseador (é o caso desta aula, em que os alunos deveriam relacionar quais as características de cada uma das visões sobre o surdo e a surdez se relacionam com a forma de se ver o surdo, mas não se pede aos alunos que reflitam sobre as formas como os surdos eram/são vistos na sociedade, por exemplo). Consideramos que esse modo de posicionar o aluno como parafraseador seria também efeito de uma postura

dicotômica e passiva diante das visões tomadas como verdades científicas por parte dos formadores e, portanto, não passíveis de polêmica.

Ainda com base em Amarante (2010), observamos que os alunos não fazem citação do texto original em seus textos, com o uso de aspas, por exemplo, “ou seja, o leitor-autor não traz para o seu discurso a voz dos outros” (p. 123). Amarante (op. cit., p. 123) afirma, então, que

O discurso dos alunos, caracterizado pela univocidade, assume, então, uma aparente homogeneidade, que encontra fundamento tanto no conceito de leitura como processo de decodificação e apropriação de conhecimento – um processo automático, afeito ao contexto digital em que é com a tela, não com o sujeito que o leitor interage. (AMARANTE, 2010, p. 123)

Assim, damos destaque ao texto do aluno 1 (2011/2) que, uma vez colado ao hábito da apropriação do texto de forma irrefletida, apenas copiou e colou o que o autor do texto lido escreveu. O aluno utilizou as mesmas palavras de Rodrigues (2008) e não elaborou uma resposta própria, ou seja, não tomou uma posição enunciativa. Com base em Amarante (op. cit., p. 128), houve um apagamento do autor do discurso fonte e seu texto “é somente colagem, procedendo o aluno por seleção e corte, para produzir um discurso que implicitamente enuncia como seu”. Já com relação aos textos dos outros alunos, levando em consideração a questão do silêncio estudada por Orlandi ([1992] 2010) e, posteriormente, por Grigoletto (2011b), os textos desses alunos (6, 7, 8, 10, 2, 3 e 4) enquadram-se na considerada escrita saturada, uma vez que o aluno possui a obrigação de escrever alguma coisa para que receba presença na aula e, no caso da disciplina, os pontos referentes à sua participação. Já os alunos 9 (2010/2) e 5 (2011/2) não participaram do fórum de discussão e, portanto, de acordo com Grigoletto (2011b), não se constituíram sujeitos nesta aula, uma vez que para se constituírem sujeitos fazem-no por meio da escrita. Nesses casos, então, consideramos que houve silêncio total, caracterizado pela “falta de resposta ao outro” (GRIGOLETTO, 2011b).

Para concluir, consideramos que as duas visões se impõem como caracterizadoras de duas modulações de uma formação discursiva constituída de dizeres impostos do que pode e deve ser dito pelos surdos e sobre os surdos. Desse modo, torna-se impossível tomar posições outras que não a posição clínico-terapêutica ou a posição sócio-antropológica.

Como forma de ilustrar melhor as representações de alguns alunos sobre os surdos e a surdez, mostraremos agora uma coleta de *corpus* que fizemos para o projeto piloto desta dissertação, com alunos que cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2011. Assim, na próxima seção, apresentaremos algumas representações sobre os surdos retiradas de recortes de textos de alunos que cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2011.

5.3.1 – Representações sobre os surdos

Lembremos que o discurso da cultura surda pontua uma diferença ideológica na forma de se nomear os surdos. Nesse discurso, o surdo deve ser chamado de “surdo”, uma vez que se pretende silenciar a representação do surdo como deficiente ou doente, excluindo-se, assim, a nomeação “deficiente auditivo” que vinha fazendo parte de uma memória discursiva. Dessa forma, reiteramos que, a visão clínico-terapêutica é aquela que representa os surdos como deficientes, enquanto a visão sócio-antropológica os nomeia simplesmente surdos. Essas são as duas visões que caracterizamos como modulações de uma formação discursiva do que, nessas condições de produção do discurso, se pode e se deve dizer sobre os surdos.

Na coleta de *corpus* realizada para o projeto-piloto, observamos, em aula ocorrida no primeiro semestre de 2011, que alguns alunos não sabiam explicar qual a diferença entre ser considerado surdo ou deficiente auditivo. Nessa aula, foi aberto um fórum de discussão intitulado “Surdos ou deficientes”. Esse fórum, no entanto, só foi aberto naquele semestre, não tendo ocorrido em 2010 e nem no segundo semestre de 2011. A fim de ilustrar melhor as análises que nos levam às representações dos alunos sobre os surdos, trouxemos alguns recortes de textos de alunos que cursaram a disciplina naquele semestre:

ALUNO 11: “*Não sei exatamente a diferença entre surdo e deficiente auditivo, mas sempre imaginei que o surdo fosse aquela pessoa que já nasceu sem poder ouvir, e o deficiente auditivo fosse a pessoa que perdeu a capacidade de ouvir por algum motivo.*” (2011/1)

ALUNO 12: “*Não tenho certeza, mas me parece que a diferença no nome se dá de acordo com o grau da deficiência. Ou melhor: se uma pessoa tem perda parcial da capacidade auditiva, então ela é "deficiente auditiva". Se ela tem 100% de perda auditiva, ou se nasceu surda, então ela é "surda".*” (2011/1)

Os dois recortes acima remetem ao discurso de muitos ouvintes e podemos dizer que até mesmo de alguns surdos que não se consideram partidários da cultura surda. Nessa posição, a diferença entre surdos e deficientes auditivos é a de que uns já nasceram sem poder ouvir enquanto os outros nasceram ouvintes e depois perderam a audição ou parte dela. Dessa forma, reverbera a visão que Ströbel (2007) discutiu em um artigo, de que a visão da surdez é apenas uma categorização em níveis de perda auditiva, portanto, de deficiência, e não como a identidade de um povo, marca principal de uma cultura. Nesses recortes, as imagens que os alunos trazem da surdez são confrontadas às “novidades” que a disciplina apresenta e, ainda assim, algumas permanecem como antes por meio do efeito da dúvida (*não sei exatamente, não tenho certeza*).

ALUNO 13: “*Na minha opinião, o deficiente auditivo é aquele que tem incapacidade parcial de audição e existe o recurso de usar um aparelho ou fazer uma cirurgia para melhorar a sua capacidade de audição, já o surdo eu acredito que seja aquele que tem incapacidade total de audição e não existe nenhum tipo de reabilitação que possa fazê-lo ouvir. E supponho que são essas as diferenças que os caracterizam por deficientes auditivos ou surdos. Penso também que essas classificações podem ser muito bem diferenciadas no âmbito da medicina ou de quem tem conhecimento ou estuda sobre o assunto, porque na sociedade muitas pessoas não sabem quando chamar por um nome ou outro.*” (2011/1)

O aluno 13 mantém a posição na qual reverbera a visão clínico-terapêutica da surdez, sentindo-se, assim, respaldado por um discurso considerado científico. Ele afirma, de modo bastante categórico, (*na minha opinião, eu acredito, supponho, penso*) que a surdez é uma doença e o surdo um doente que precisa de reabilitação. Nesse discurso, busca-se aproximar o surdo da imagem do “normal” ouvinte. Nessa imagem, o uso de aparelhos auditivos e a submissão a uma cirurgia para obter o implante coclear levaria a começar/voltar a ouvir. No entender desse aluno, a diferença entre surdo e deficiente auditivo é que, para os deficientes auditivos ainda existe uma solução de se

poder voltar a ouvir, mas para os surdos nada pode ser feito. Há um efeito da certeza científica: não adianta tentar reabilitá-los. Além disso, o aluno confere ao discurso da medicina o poder de saber diferenciar surdos de deficientes auditivos, reforçando assim a imagem dos surdos como pessoas doentes. Vimos aí, também, a imagem da surdez apenas na contagem do grau da perda auditiva. Se for alta, é surdo, se for leve/moderada, é deficiente auditivo. Vejamos mais alguns recortes:

ALUNO 14: “*Pelo que entendi da aula passada, Surdo é a pessoa q se insere na comunidade surda, vê a surdez como uma característica, e a Libras como sua língua materna, forma com os outros surdos uma comunidade com características, língua e cultura comuns. Já o Deficiente Auditivo é aquele que vê sua surdez como uma doença, tenta contorná-la, "curá-la", para se ajustar à sociedade ouvinte, acaba comprando aparelhos auditivos, procurando cirurgias, etc. Ele não tem interesse em aprender as Libras, mas aprende a ler lábios, pois quer se integrar à sociedade ouvinte. Não se identifica com os outros surdos.*” (2011/1)

ALUNO 15: “*Antes de eu iniciar a disciplina de Fundamentos de Libras, acreditava que o modo "mais correto" de me referir a alguém surdo era por meio da expressão deficiente auditivo. No entanto, após a aula presencial e os primeiros textos lidos, comecei a compreender que os termos possuem uma profundidade diferente do que eu pensava. Pelo que pude perceber até então, o termo deficiente auditivo é empregado, principalmente, por aqueles que compreendem a surdez como algo que precisa ser corrigido a qualquer custo, em uma concepção clínico-terapêutica. Já o termo surdo é uma denominação que propõe a visão do indivíduo em questão como um ser diferente, mas não deficiente. Simboliza o entendimento da comunidade surda como um grupo detentor de individualidade e cultura próprias.*” (2011/1)

Como pode ser observado nos dizeres dos alunos 14 e 15, é perceptível a divisão entre a representação do surdo como deficiente (*deficiente auditivo*) e a representação do surdo como diferente. Esse último significante se torna mais comumente utilizado após os alunos já apresentarem certo deslocamento para o discurso da disciplina. Também podemos observar exemplos de heterogeneidade enunciativa nos recortes, uma vez que o que esses alunos dizem é o que eles aprenderam com as professoras, tutoras e monitores da disciplina, além dos autores dos textos que eles receberam para leitura. Authier-Revuz ([1998] 2004, p. 31) descreve o esforço do enunciador em procurar fixar explicitamente um sentido em relação a outros sentidos que o enunciador traz em sua

história. Nas formas de dizer em itálico (*pelo que pude perceber; comecei a compreender; é empregado; já o termo surdo é uma denominação; simboliza o...*) demonstra a tentativa de assegurar o dizer no campo do que se pode e deve dizer de acordo com a sua nova posição enunciativa, comprometendo o seu enunciador na fixação da palavra com a coisa. Podemos dizer que a representação que predominou é a dos surdos como sujeitos diferentes e não como deficientes. Como consequência, pode-se afirmar que os alunos 14 e 15 passaram por algum deslocamento, já a partir do início do curso, após os primeiros textos lidos. Ou seja, eles saíram de uma posição discursiva – de que surdos e deficientes auditivos eram a mesma coisa – e se abriram para outra posição discursiva – de que há reais diferenças entre surdos e deficientes auditivos.

Assim, nesses últimos recortes, não observamos dizeres sobre a surdez apenas como uma medição do grau auditivo, como pode ser observado nos primeiros recortes. Sobre os termos surdo e deficiente auditivo, diríamos que, diante das condições de produção do acontecimento do dizer que (re)atualiza as relações entre o linguístico e a história, a autora Gesser (2008) discute o assunto pontuando que termos tais como deficiente auditivo e surdo-mudo possuem uma carga semântica negativa de representações preconceituosas e que se originaram da visão clínico-terapêutica da surdez. Este deslize de sentidos de deficiente auditivo e surdo-mudo, para simplesmente surdo, é calcado no discurso dos surdos sinalizadores e da cultura surda. Assim, aquilo que pode e deve ser dito a partir da formação discursiva do sujeito surdo e da modulação sócio-antropológica da cultura surda impõe que as pessoas precisem estar familiarizadas com esse discurso, senão serão tomadas como preconceituosas e politicamente incorretas. Para Gesser (2008, p. 281-282), deixar de se referir aos surdos como deficientes auditivos ou surdos-mudos é “rejeitar um discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da ‘cura’, da ‘reeducação’ e da ‘normalização’”. E aceitar o termo surdo se ancora do “discurso pautado nos paradigmas da diferença linguística e cultural”.

No recorte acima, o aluno 13 expressa sua dificuldade em encontrar qual a melhor forma de se referir a um surdo ao dizer que *na sociedade muitas pessoas não sabem quando chamar por um nome ou outro*. Podemos depreender dessa frase que, possivelmente, diante de uma imposição não ainda assimilada, ele também não sabia

qual o melhor termo a ser utilizado. Como aponta Authier-Revuz (1998), não há coincidência da palavra com a coisa e sim uma falha na nomeação.

Relembramos que alguns alunos que imaginavam ser mais adequado chamar todos os surdos de deficientes auditivos, após passarem pela disciplina têm a oportunidade de se inserirem em novos modos de dizer e, por meio do deslocamento, poderão se inscrever numa outra modulação de uma mesma formação discursiva. Concordamos com Coracini (2007a, p. 95) ao afirmar que “as vozes que nos constituem e que constituem nosso discurso não vão nunca se calar completamente: elas estarão sempre aí, embora inevitavelmente transformadas”. O discurso novo traz, aos alunos que ainda não o conheciam, a oportunidade de refletirem sobre a questão da normalidade *versus* anormalidade. Perguntas como, “será que só os ouvintes podem ser considerados normais e os surdos podem ou não podem ser considerados normais”, desestabilizam nomeações anteriores e podem ocasionar deslocamentos.

Voltando a Gesser (2008), a surdez pode ser considerada tanto uma construção cultural quanto um fenômeno físico. Para a autora, a forma da construção cultural se constitui como uma forma de expressão de valores culturais completos, significados por meio da ordem estabelecida pela maioria ouvinte que busca normalizar o considerado anormal. A autora ainda argumenta que o discurso da diferença, que ressoa na sociedade ouvinte, se constrói em torno da medição da perda auditiva, no que falta naquele que é visto como anormal. Esse discurso, para a autora (op. cit.), baseia-se no discurso médico, da patologia e se legitima nesse meio. Pode-se observar essa posição no texto do aluno 12, quando o aluno afirma que a surdez e a deficiência auditiva devem ser diferenciadas por médicos ou profissionais da área da saúde: *Penso também que essas classificações podem ser muito bem diferenciadas no âmbito da medicina ou de quem tem conhecimento ou estuda sobre o assunto*. Nesse caso, o depoimento do aluno baseia-se na construção cultural clínico-terapêutica da ciência e no discurso da medicina, que vê no surdo o sujeito doente que precisa passar por uma reabilitação.

Dando sequência à questão da medicalização e remediação a que devem se submeter os surdos, observamos nos três primeiros recortes apresentados nesta seção, efeitos da necessidade de que o surdo deva usar aparelhos auditivos e fazer a cirurgia do implante coclear para tentarem ouvir pela primeira vez ou tentarem voltar a ouvir. Ou seja, o não-dito é que normal é quem ouve. De acordo com Lemes (2007, p. 45),

o implante coclear é um aparelho biomédico de alta tecnologia designado para prover som para adultos e crianças que possuem uma deficiência auditiva neurossensorial de grau severo a profundo bilateralmente e que são incapazes de compreender a linguagem falada através da prótese auditiva convencional, o chamado Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). (LEMES, 2007, p. 45)

Mais à frente a autora caracteriza a função do implante coclear como sendo “o papel de todo ouvido” (p. 45), mas o que ela alega que algumas pessoas defensoras da cirurgia muitas vezes deixam de dizer é que ela não pode ser feita por qualquer surdo e possui algumas regras para que possa ser realizada. Segundo Lemes (op. cit., p. 47-48), estas regras são:

- Idade mínima para realização da cirurgia: a partir de 12 meses para deficiência auditiva neurossensorial profunda ou a partir de 18 meses para deficiência auditiva neurossensorial severa;
- Tempo de surdez: Deficiência auditiva pré-lingual com até 36 meses de idade;
- Adequação psicológica e motivação da família para o uso do implante coclear e terapia fonoaudiológica;
- Existência de programas de (re)habilitação na cidade de origem. (LEMES, 2007, p. 47-48)

Para Lemes (op. cit.), no entanto, a realização da cirurgia do implante coclear só tem a trazer benefícios para a vida do surdo, como um aumento nos conhecimentos, aumento nas experiências de vida, além de tornar o implantado uma pessoa “inserida e participante da sociedade de maneira geral”. Nessa última frase também é possível observar um ressoar do discurso médico e normalizador que apenas apresenta benefícios e pontos positivos. Mas esses benefícios não são para todos, ou seja, a conclusão é que os surdos que são impedidos de fazer a cirurgia do implante coclear, de acordo com o discurso normalizador, nunca serão incluídos na sociedade da forma como os outros poderão vir a ser, caso a cirurgia dê certo. Segundo Ströbel (2008), a comunidade surda é contra o implante coclear na medida em que a cirurgia, na visão dos surdos sinalizadores, centraliza os implantados em uma concepção de “ser ouvinte”.

Nos textos dos alunos de número 12 e 13 percebemos o efeito de deslocamento em direção ao discurso da disciplina a partir de construções do tipo: *Já o Deficiente Auditivo é aquele que vê sua surdez como uma doença, tenta contorná-la, "curá-la", para se ajustar à sociedade ouvinte, acaba comprando aparelhos auditivos, procurando cirurgias, etc. e o termo deficiente auditivo é empregado, principalmente, por aqueles que compreendem a surdez como algo que precisa ser corrigido a qualquer custo, em uma concepção clínico-terapêutica.* Esses alunos parecem ter assimilado a diferença entre ser surdo e ser deficiente auditivo e demonstram terem entendido que o surdo, ao

se integrar em uma cultura que valoriza a língua de sinais e as particularidades de ser surdo, parece preocupar-se menos em querer se enquadrar na sociedade e se tornar igual à maioria. Ao contrário dessa concepção, os que se consideram deficientes auditivos e os surdos oralizados enxergam em si mesmos a falta de algo que grande parte da sociedade possui, a audição e, assim, buscam se corrigir para se sentirem/serem considerados membros da sociedade.

Apresentaremos, na seção seguinte, recortes de textos dos alunos sobre a cultura surda.

5.4 – Representações sobre a cultura surda

A aula que tratou o tema da cultura surda foi a aula 9 tanto no ano de 2010 quanto no ano de 2011⁴³. Os textos fornecidos para leitura foram “Cultura surda”, de autoria da professora formadora da disciplina Elidéa Bernardino; e “Existe uma cultura surda?”, de autoria de Nídia Limeira de Sá, professora e pesquisadora da área de Libras de uma universidade situada no estado da Bahia. As resenhas dos textos encontram-se no capítulo 4, seções 4.6 e 4.7, respectivamente.

No ano de 2010, a questão norteadora das respostas dos alunos foi: “Com base nas informações dos dois textos que você leu, responda: Existe uma cultura surda? O que essas informações acrescentaram ao conhecimento que você vem adquirindo, ao longo da disciplina, sobre a surdez e a Libras?”. Já no ano de 2011, foi elaborado o seguinte questionamento para os alunos: “A partir dos dois textos lidos nesta aula, procure refletir sobre a existência da(s) cultura(s) surda(s) – não é necessário responder a cada uma das perguntas, mas use-as para direcionar a sua reflexão: Existe uma cultura surda? Como ela se caracteriza? Quais são os costumes dos surdos que os identificam como pertencentes a uma cultura diferenciada da cultura ouvinte? Por que os surdos não aceitam a caracterização de sua cultura como uma sub-cultura?”. Consideramos que as perguntas que norteiam as reflexões dos alunos do ano de 2011 os deixam menos livres na hora de responder. Uma vez que nestas respostas os alunos já devem considerar que

⁴³ Para conhecimento dos temas tratados entre as aulas 4 e 9 ver tabela 1, capítulo 1.

existe, sim, uma cultura surda. Esse fechamento nas perguntas, conforme já discutimos apoiadas em Amarante (2010), pode inibir dizeres que explicitem suas posições sobre o assunto.

Começaremos apresentando textos dos alunos que cursaram a disciplina em 2010. Nos recortes 6, 7, 9, 3 e 10, que serão apresentados abaixo, observamos que os alunos afirmam a existência da cultura surda pelo material da disciplina que leram logo antes de responderem à pergunta do fórum. Há, certamente, a presença da intertextualidade na escrita dos alunos com os textos disponibilizados pela disciplina. Enunciados do tipo: *a cultura surda está sendo conhecida agora através dos textos que venho lendo e atividades que venho fazendo nessa disciplina; pelo que li e aprendi até agora; conforme mencionado no texto; de acordo com os textos lidos*, indicam que os alunos não sabiam nada ou quase nada sobre a cultura surda antes de cursarem a disciplina. Além disso, apenas uma aluna indicou pesquisas e leituras pessoais sobre o assunto em textos e outras fontes fora do curso, porém, em grande parte das vezes, os alunos tomam os textos utilizados pela disciplina como a única fonte de conhecimento e como algo que não deve (ou não pode) ser contestado.

Não deixamos de levar em conta, ainda, em nossas análises, as imagens dos interlocutores de que tratou Pêcheux ([1969] 1990). Cabe lembrar, como apontamos anteriormente, que os alunos imaginam a si mesmos como aqueles que não sabem e devem aprender e imaginam os formadores como os detentores do conhecimento. Nesse caso, negar a existência da cultura surda e se opor ao discurso da disciplina pode, no jogo das imagens, implicar em que o aluno se veja mal interpretado pelos formadores. Vejamos mais detalhadamente cada recorte, começando pelo aluno 6:

ALUNO 6: “A cultura surda está sendo, ao menos para mim, *conhecida agora através dos textos que venho lendo e atividades que venho fazendo nessa disciplina*, mas certamente a muito já está sendo desenvolvida. Como o pensamento dominante atual aceita o multiculturalismo, todo grupo considerado *minoritário* e *menos favorecido* tem ganhado apoio e sido valorizado. Além disso, hoje em dia, *o normal é ser diferente*, ou seja, as peculiaridades do indivíduo são valorizadas.” (2010/2)

No texto do aluno 6, há o embate entre ser normal *versus* ser anormal. Ao caracterizar o surdo como normal e afirmar que *hoje em dia o normal é ser diferente*, permanece um não-dito de que ser ouvinte é ser anormal. Portanto, nesse dizer o

significado de anormal desliza para normal, caracterizando uma contradição que incomoda o aluno. Buscando o efeito da modalização ele justificativa que *as peculiaridades do indivíduo [é que] são valorizadas*. Ou seja, os surdos seriam considerados normais porque a surdez é valorizada pelos formadores e pelos textos apresentados na disciplina, o que não condiz com a imagem que ele traz do surdo. Ao imaginar que os formadores desejam que ele demonstre que está de acordo com o que lê sobre a cultura surda, afirma, contraditoriamente, que os surdos são um *grupo minoritário e menos favorecido*, ou seja, não são valorizados como pessoas normais. O excesso de advérbios (no entanto, apesar de) e o uso da negação retiram a transparência e a unidade de seu dizer, o que demonstra a heterogeneidade constitutiva do discurso, apontada por Authier-Revuz (2004). Além disso, em momento algum, ele se posiciona como falante em primeira pessoa, assumindo, assim, responsabilidade pelo que diz. Em suma, o efeito das leituras e discussões para este aluno, até então, se limita a não mais do que efeito de informação e não parece ainda implicá-lo subjetivamente no discurso do sujeito surdo e menos ainda no discurso da cultura surda. Vejamos agora o aluno 7:

ALUNO 7: *“Pelo que li e aprendi até agora posso afirmar que existe uma cultura surda, pois estes têm uma língua, hábitos e formas de lazer próprios. No entanto, apesar de eles terem uma cultura própria, acredito que não devemos os excluir de nossa cultura, integrando todos esses valores dentro da mesma sociedade.”* (2010/2)

O aluno 7 se mostra mais implicado ao se colocar na primeira pessoa e afirmar que acredita na cultura surda. Porém, o uso da locução *apesar de* revela um embate de posições discursivas. No não-dito, não deveria existir a cultura surda e os surdos deveriam se adequar à cultura majoritária, ouvinte. Além disso, ao se utilizar da negação para o dizer deôntico, na primeira pessoa do plural, de que eles e todos os ouvintes *não devem* excluir os surdos, traz também um sentido de obrigação de aceitar os surdos e a sua cultura. Pode-se indiciar, neste caso, que algum movimento acontece nas filiações sócio-históricas de identificação à formação discursiva do sujeito surdo que legitima a modulação da cultura surda. A aluna 8, não só corrobora a existência da cultura surda, mas também busca dizer mais:

ALUNA 8: Existe sim. *Conforme mencionado no texto* e nas informações localizadas na internet sobre o assunto cultura surda é o jeito de o sujeito

surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. *As informações servem para que vejamos os surdos não como anormais, e sim como pessoas inteligentes e capazes como os ouvintes.* (2010/2)

Dos recortes coletados para a formação deste *corpus*, somente esse texto da aluna 8 indica que ela buscou outras fontes de conhecimento e leu materiais diferentes dos disponibilizados pela disciplina. A aluna caracteriza os ensinamentos do curso como *informações*, assim como também faz o aluno do recorte 9, que veremos em seguida. Vale observar que o efeito da leitura dos textos da disciplina motivou que ela buscasse maiores “informações” deslocando-a do lugar de identificação a uma modulação do discurso do sujeito surdo em que o surdo é representado como anormal, sem inteligência e incapaz. Ela parece se identificar a uma formação discursiva que situa os surdos em lugares iguais aos dos ouvintes (*as informações servem para vermos os surdos não como anormais, e sim como pessoas inteligentes e capazes como os ouvintes*). No entanto, cabe atentar para a heterogeneidade desse dizer, caracterizado pela negativa *não como anormais*, seguida dos predicados *inteligentes* e *capazes*. Esses últimos silenciam a produção de sentidos opostos, por exemplo, burros e incapazes. De todo o modo, seu deslocamento de posições é mais evidenciado quando escolhe falar a partir de quem se coloca no lugar do surdo. Passemos para o recorte do aluno 9:

ALUNO 9: (...) *Essas informações* são importantes na nossa compreensão das diferenças existentes entre o mundo "real" dos surdos e o mundo que nós pensávamos, *antes da disciplina*, que eles "estavam". (2010/2)

Antes da disciplina, o efeito que esse aluno busca causar é de que nem imaginava que surdos e ouvintes viviam no mesmo *mundo*. Podemos inferir que ele imaginava que os surdos viviam em um mundo inferior ao mundo dos ouvintes, um mundo considerado “não real”, em contraposição ao mundo “real” dos ouvintes. Ao distinguir com aspas os significantes *real* e *estavam*, ele destaca a impropriedade de seu modo de expressar-se pois os significantes pertencem a um discurso outro (Authier-Revuz, 1998). Mostra, no discurso, a não coincidência entre a palavra que emprega e o

que ele de fato quer dizer. Esse aluno, conseqüentemente, parece também ter passado por uma desestabilização nas redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação ao cursar a disciplina. Ou seja, ele aceita que surdos e ouvintes possam conviver no mesmo mundo, *real*, com suas diferenças. Em consequência, podemos dizer que ele se identifica com o discurso do sujeito surdo, porém, oscila entre uma modulação da cultura surda e uma modulação da deficiência, silenciada por meio do uso das aspas. Vejamos agora o recorte do aluno 10.

ALUNO 10: Bem, posso estar sendo preconceituoso, mas não acredito em uma "*cultura surda*", pois o termo cultura significa uma série de simbolismos, linguagens e valores compartilhados por uma determinada sociedade (*mais ou menos isso*), forma de pensar o mundo e agir sobre ele. Os surdos tem uma linguagem propria e tudo mais, mas apenas isso, suas culturalidades estão atrelados principalmente às suas origens! (2010/2)

Podemos dizer que o aluno 10 não passou por uma desestabilização após cursar a disciplina e assume as consequências do que diz. Utiliza-se do efeito de amenização do impacto daquilo que afirma por meio da estratégia da confissão: *posso estar sendo preconceituoso*. Afirma ainda que os surdos possuem uma *linguagem própria*, mesmo diante da insistência dos formadores em marcar como inadequado o termo “linguagem de sinais” a partir da aula 2. No entanto, na aula 9 esse termo continua a ressoar no texto do aluno. Compreendemos, então que não houve deslocamento identificatório em relação ao discurso do sujeito surdo e menos ainda da modulação em relação à existência da cultura surda veiculada na disciplina. Seu distanciamento desse discurso é marcado pela aspas no termo "*cultura surda*", e na incisa entre parênteses (*mais ou menos isso*). O efeito das discussões parece reafirmar uma modulação do surdo como deficiente, na recusa em aceitá-lo como participante de uma cultura própria.

Vale ainda observar uma ressonância discursiva na escolha de itens semanticamente equivalentes nos textos dos alunos 6, 7, 8 e 9 em torno dos significantes “normal”, “anormal”, “inclusão” e “exclusão”, nas falas: *grupo minoritário e menos favorecido; o normal é ser diferente; não devemos os excluir de noss cultura; as informações servem para vermos os surdos não como anormais e sim como pessoas inteligentes e capazes como os ouvintes; mundo “real” dos surdos e o*

mundo que nós pensávamos, antes da disciplina, que eles “estavam”. Ao estudar a questão da inclusão *versus* exclusão, Brito (2010, p. 28) afirma que

tal dicotomia é operada por aquele que fica com a melhor parte, o mesmo, o que não carrega, não porta a estranha diferença. Essa dicotomia revela, ainda que apenas simbolicamente, um poder atuante no estabelecimento do que é incluído, do que não é o mesmo. Um poder disfarçado por uma aparência de ação epistemológica. Uma simples diferenciação. (BRITO, 2010, p. 28)

Para a autora, o significante “inclusão” está associado ao significante normalidade, pois só necessita ser incluído aquele que é visto como anormal. Ela argumenta, ainda, que as oposições entre termos como normal e anormal, eficiente e deficiente, incluído e excluído, remetem a uma ideia de poder em que

o primeiro termo mantém um privilégio em relação ao segundo, que se submete em uma situação de dependência hierárquica. O segundo composto não existe se não estiver integrado ao primeiro e representando uma inversão negativa desse. Temos então o estabelecimento de estereótipos, que são herança de um discurso colonial. (BRITO, 2010, p. 30)

Ao refletir sobre como alguns discursos – como os discursos médicos, pedagógicos, entre outros – se tornam fortemente aceitos na sociedade, Foucault (2011a, p. 7) acredita ser porque

são discursos que têm, no limite, um poder de vida e de morte. (...) de onde lhes vem esse poder? Da instituição judiciária, talvez, mas eles o detêm também do fato de que funcionam na instituição judiciária como discursos de verdade, discursos de verdade porque discursos com estatuto científico, ou como discursos formulados, e formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica. (FOUCAULT, 2011a, p. 7)

O autor afirma que foi por meio de suas análises sobre o problema do exame médico-legal que ele chegou ao problema dos anormais. Ele denominou esse tipo de poder de “poder de normalização”, e afirma que este conseguia mexer tanto com o poder judiciário quanto com o saber psiquiátrico, e se instituir como o controlador dos anormais. Para Foucault (op. cit.) existiram três elementos principais da anomalia, o monstro, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador. Deteremos-nos, a princípio, no segundo elemento, pois a hipótese que levantamos é que o surdo se encaixa no que seriam os descendentes dessa segunda “categoria”.

Uma vez que o autor considera que o indivíduo a ser corrigido é aquele que não se enquadra nos padrões da sociedade, o discurso normalizador considera que “falta” a audição no surdo para que ele seja como a maioria das pessoas. Como comentamos anteriormente, por não terem a audição, eles foram privados, durante muito tempo, de

terem uma língua, uma educação, foram tratados como animais. Podemos perceber nos enunciados de alguns alunos, que o efeito é de que os surdos precisam da correção, precisam da medicina para se tornarem “normais”. Esses dizeres ressoam para constituir essa modulação clínico-terapêutica como parte do discurso do sujeito surdo.

Foucault (2011a, p. 53) afirma que o indivíduo a ser corrigido “se refere a um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões”. A referência do incorrigível, segundo o autor, é a família, com a responsabilidade da administração de seu poder interno e na gestão da sua própria economia, mas o autor não descarta que também podem fazer parte dessa referência a relação da família com outras instituições. Então, para Foucault (op. cit., p. 49): “o indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.”.

Mas, com o avanço da medicina e dos estudos médicos, acreditamos que a invenção e, conseqüentemente, a modernização de aparelhos auditivos e do implante coclear, fez com que, com o passar dos anos, o surdo tivesse a chance de deixar de ser um incorrigível para se tornar, efetivamente, no indivíduo a ser corrigido, ou indivíduo (quase que) obrigado a ser corrigido, a se corrigir. Em alguns casos, se não são os pais da criança que a levam para fazer a cirurgia do implante coclear, é o próprio surdo, já adulto, que vai à procura da sua “cura”, da sua tão esperada e demandada “normalidade”. Temos consciência de que a cirurgia do implante coclear e/ou o uso de aparelhos auditivos não são uma cura para a surdez, mas percebemos que algumas pessoas têm a representação de que eles são uma cura, na medida em que, se o surdo pode voltar a ouvir, pode se tornar uma pessoa “normal”, a pessoa que a sociedade majoritária espera, deseja que ele seja. Como já comentamos em um capítulo anterior, se o desejo de um é o desejo do Outro, o desejo dos surdos oralizados é o desejo da sociedade normalizadora, ou seja, que o surdo seja normal.

Foucault (op. cit.) atribui à família a grande responsabilidade pelas crianças, por seus corpos e por quem eles virão a se tornar quando adultas. Mas a família, por sua vez, também é controlada pelo saber da prática médica, que é o que faz surgir o normal e o anormal. Segundo o autor (op. cit., p. 221), “a família é que vai ser o princípio de determinação, de discriminação da sexualidade, e também o princípio de correção do anormal”.

Vejamos agora recortes de textos da aula 9 de alunos que cursaram a disciplina no segundo semestre de 2011, em relação ao que dizem sobre a existência da cultura surda a partir dos textos “Existe uma cultura surda?” de Nídia Limeira de Sá e “Cultura surda”, de Elidéa Bernardino. Vejamos os recortes dos alunos 1, 2, 4 e 5, nos quais ressoa o mesmo modo de afirmar a existência da cultura surda:

ALUNO 1: *Acredito que existe sim* uma cultura dos surdos, afinal, cultura é um conjunto de normas, valores, linguagem e hábitos que identificam um povo. (2011/2)

ALUNO 2: *Para mim parece claro que existe sim uma cultura surda*, caracterizada por costumes e comportamentos que mais se adequam à condição do surdo e facilitam sua comunicação. (2011/2)

ALUNA 4: *Existe sim* uma cultura surda. Ela é caracterizada pela Língua de Sinais (LS). (2011/2)

ALUNO 5: *Ao meu ver, existe sim* uma cultura surda, que se caracteriza de diversas formas. (2011/2)

No modo de dizer, *existe sim*, os alunos afirmam o que implicitamente estariam negando. Como explica Castilho (2010, p. 129) os conceitos de afirmação e negação, exclusão, inclusão, dentre outros, “explicitam o que se entende por verificação, termo técnico que significa ‘avaliar o conteúdo de verdade’, ‘tornar verdadeiro’. Deve ser isso que se passa em nossa mente quando verificamos”. Destacamos, ainda, uma das formas como a verificação se exprime, segundo o autor: “através dos verbos apresentacionais existenciais e equativos”. Nos recortes, os alunos silenciam a negação da existência da cultura surda para em seguida afirmar sua existência, como que necessitando torná-la verdadeira. Entretanto, a resposta da aluna 3 abaixo, não reverbera essa necessidade de afirmação. Para ela, a afirmação não está calcada na negação da existência da cultura surda, cujos textos viriam a contestar, mas estaria calcada mais ainda na experiência que ela tem na convivência com pessoas surdas. Para essa aluna, não é preciso avaliar o conteúdo de verdade dos textos da disciplina, pois ela já tem a cultura surda como verdadeira, comprovada na sua experiência de se relacionar com pessoas surdas. Vejamos a sua resposta:

ALUNA 3: *A partir dos textos sugeridos para a leitura no moodle, e em observação ao comportamento de algumas pessoas que conheço e são surdas, acredito que existe uma cultura surda*. Além da língua, os surdos

desenvolvem uma literatura peculiar, assim como interpretam o mundo de maneira diversa. Mostram-se até mesmo mais sensíveis ao perceber variação de humor e sentimento das outras pessoas, por serem mais atentos aos aspectos visuais. As pinturas e até mesmo manifestações de dança dos surdos são diferentes das dos ouvintes, o que eu é suficiente para caracterizar uma cultura autônoma. Dessa forma, *não é aceitável classificá-la como sub-cultura*. As suas expressões e elementos *não* podem ser considerados inferiores ou submetidos à outra cultura tida como padrão. a cultura surda é autônoma, portanto diferente e *não* inferior. *cabe lembrar que os surdos tem como regra a comunicação clara e direta. Isto facilita a convivência e troca de informações*. Tal característica deveria ser adotada pela cultura ouvinte, devido a eficiência que proporciona à comunicação. (2011/2)

Em relação às explicações que essa aluna dá para a sua afirmação e comparando-a com as explicações dos alunos 1 e 2, abaixo, percebemos algum deslocamento de sentidos empreendidas pela aluna 3 em relação aos seus colegas. Os primeiros basicamente reproduziram partes do textos lidos para justificarem as suas respostas. Ela se mostra mais sensibilizada para falar da cultura surda a partir do lugar do surdo, diferentemente dos alunos 1, 2, 4 e 5. Ela defende a cultura surda por negações em comparação com a cultura ouvinte: “*não é aceitável classificá-la como sub-cultura*. As suas expressões e elementos *não* podem ser considerados inferiores ou submetidos à outra cultura tida como padrão. a cultura surda é autônoma, portanto diferente e *não* inferior.”

Dando sequência ao que os alunos 1, 2, 4 e 5 escreveram, temos:

ALUNO 1: Quanto mais aprendo sobre os surdos, mais percebo que eles possuem hábitos e necessidades bastante diferentes dos ouvintes. O fato de eles possuírem uma língua própria, costumes característicos, valores e regras distintas, faz deles um povo com identidade definida. Contudo, *como diz o autor do primeiro texto* "Se pensarmos em questão de vestuário, comidas, comemorações festivas, os surdos estão na verdade incluídos na cultura do local em que vivem". Sendo assim, acredito que os surdos possuam sim sua cultura, a "cultura surda", assim como nós possuímos a "cultura da audição", mas acima disso, temos uma cultura que engloba tudo isso que é a cultura brasileira. (2011/2)

ALUNO 2: A cultura surda, apesar de ser muitas vezes vista injustamente como inferior, é apenas diferente, e conta com pontos fortes e fracos como qualquer outra cultura. *Como dito num dos textos, eles têm dificuldades para se comunicar em ambientes mal iluminados e nós também temos dificuldade de nos comunicar segundo nossa cultura ouvinte em ambientes muito barulhentos*. Outro ponto à favor de que a

cultura surda é legitimamente uma cultura tanto quanto a cultura ouvinte é o fato de eles terem suas própria "gírias", histórias, piadas e formas de se comunicar, que são apenas diferentes por serem mais adaptadas ao modo de vida deles, valorizando o visual/gestual/tato e adotando meios de facilitar e tornar eficiente a comunicação como ir direto ao ponto mesmo quando se trata de elogios ou críticas. (2011/2)

ALUNA 4: A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos. Os surdos têm muita dificuldade com a leitura labial. *Um exemplo são as palavras bata e, pata, em que o surdo não consegue identificar o "b" ou "p".* Por esse motivo e, por outros os surdos preferem a LS. Outro elemento importante na Cultura Surda é a existência de "clubes" ou "associações" de surdos. Pelo fato dos surdos sentirem-se isolados em casa, eles encontram para trocar ideias. O compartilhamento de informações, geralmente é confundido como "fofoca" pelos ouvintes. O compartilhar as informações promove uma certa união entre os surdos. Outra característica dos surdos é que, quando eles não encontram uma pessoa há muito tempo, expressam suas opiniões, como por exemplo: "seu cabelo está feio/bonito"; "você engordou/emagreceu." Os surdos são diretos no que dizem. Os ouvintes ficam chocados com certas atitudes dos surdos. (2011/2)

ALUNO 5: Como principais características dessa cultura, temos que, por exemplo, os surdos possuem uma língua natural, a língua de sinais, que os identifica e ajuda a promover uma total comunicação entre eles próprios e entre eles e os ouvintes, de maneira *eficiente e completa*. Além disso, *os surdos se organizam em clubes e associações de surdos, com o objetivo de trocarem experiências, compartilhar ideias e se manterem informados dos mais diferentes assuntos*. Entretanto, esse comportamento é muitas vezes injustamente classificado como fofoca pelas pessoas ouvintes, o que não é verdade, já que a comunicação e troca de ideias sobre tudo que acontece na vida dos surdos é uma grande necessidade dos mesmos e que provoca uma unidade entre os membros da comunidade. Por fim, mas não somente, temos aspectos como a valorização do contato físico, como o abraço, a utilização do sinal nome e o princípio de etiqueta de sempre ir direto ao ponto em uma conversa, dizendo as coisas de forma a facilitar a comunicação. Essa última é muitas vezes mal-interpretada pelos ouvintes, por parecer rude para elas. É importante ressaltar que para os surdos não há constrangimento em realizar comentários "negativos" e a fala direta não é considerada rude. Para eles, existem outros tipos de comportamentos rudes, como a quebra do contato visual em meio a uma conversa, passar entre duas pessoas que estão sinalizando, etc. (2011/2)

Os alunos 1, 2 e 3, neste semestre, são os únicos que, em algum momento de suas escritas, fazem menção aos textos (ou algum deles) fornecidos para leitura, como pode ser observado em: *como diz o autor do primeiro texto; como dito num dos textos;*

a partir dos textos sugeridos para leitura. No entanto, é possível perceber que houve um apagamento dos autores do discurso fonte nos textos dos alunos 2 e 3, uma vez que estes não são nomeados pelos alunos e nem aparecem nos textos dos alunos citações explícitas dos autores (AMARANTE, 2010). Somente no texto do aluno 1 há citação direta marcada, mas o aluno não cita o nome do autor, nem o nome do texto.

Podemos observar em todos os textos dos alunos do segundo semestre de 2011 exemplos retirados dos textos fornecidos pela disciplina para leitura para confirmar, em suas respostas, a existência da cultura surda. Destaca-se, porém, a aluna 3, por parecer tomar uma posição deslocada da verificação da verdade para a posição de constatação calcada em sua experiência de convivência com pessoas surdas. Mesmo assim, cabe apontar, com base em Amarante (2010), que houve, de um modo geral, apagamento dos autores dos textos fonte. O que observamos é que os alunos tentam, com exemplos retirados dos textos, em suas palavras, ou seja, tomando o discurso como seus e apagando os autores originais, convencer os formadores de que acreditam na existência da cultura surda. Relembramos, inclusive, que um dos textos é de autoria de uma das professoras formadoras da disciplina, ou seja, pessoa que é vista pelos alunos como quem tem autoridade para falar do assunto. Como já comentamos em outra seção deste capítulo, há, em certas partes dos textos dos alunos, um trabalho de paráfrase dos textos originais, e os alunos, implicitamente, enunciam como se fossem a fonte deste discurso (AMARANTE, 2010). Como exemplos de colagens feitas pelos alunos destacamos: *Um exemplo são as palavras bata e, pata, em que o surdo não consegue identificar o "b" ou "p"; os surdos se organizam em clubes e associações de surdos, com o objetivo de trocarem experiências, compartilhar ideias e se manterem informados dos mais diferentes assuntos; cabe lembrar que os surdos tem como regra a comunicação clara e direta. Isto facilita a convivencia e troca de informações; cabe lembrar que os surdos tem como regra a comunicação clara e direta. Isto facilita a convivencia e troca de informações.*

Chamamos atenção para o apagamento dos autores dos textos fonte nas escritas dos textos dos alunos por considerarmos que essa prática demonstra não ter havido nos alunos deslocamentos de sentidos e em seus textos verificamos apenas repetições mnemônicas dos textos utilizados pela disciplina. O único recorte de texto que apresenta deslocamento para o discurso do sujeito surdo é o da aluna 3.

5.5 – Modulações de uma formação discursiva

Se “a construção de identidades se dá via linguagem, que veicula tanto a ideologia quanto as subjetividades” (TAVARES, 2009, p. 56), pensamos, de acordo com as considerações de Bolognini e Costa (2011), que historicamente se formou uma formação discursiva do sujeito surdo com a promulgação da Lei 10.098/00, que concedeu ao surdo uma nova posição-sujeito. Já com a Lei 10.436/02, que nomeou a Libras como a língua dos surdos brasileiros, atribuiu-se aos surdos e à língua de sinais um lugar sócio-político. As duas leis são consideradas constituidoras das subjetividades dos dizeres que analisamos nesta dissertação. Consideramos produtivas, então, duas modulações desta formação discursiva. A primeira, clínico-terapêutica, é a que comporta dizeres sobre a deficiência, a anormalidade, a falta a ser corrigida. Nessa modulação, encontramos no nosso *corpus* recortes como, por exemplo: *o deficiente auditivo é aquele que tem incapacidade parcial de audição e existe o recurso de usar um aparelho ou fazer uma cirurgia para melhorar a sua capacidade de audição, já o surdo eu acredito que seja aquele que tem incapacidade total de audição e não existe nenhum tipo de reabilitação que possa fazê-lo ouvir; Penso também que essas classificações podem ser muito bem diferenciadas no âmbito da medicina.* Esta modulação clínico-terapêutica constitui, em parte ou bastante, os dizeres daqueles que não aceitam a cultura surda. A outra modulação é a sócio-antropológica, que comporta os dizeres da cultura surda, que afirma o surdo como diferente e a cultura surda como uma comunidade linguística. Retiramos de nosso *corpus* exemplos como: *Surdo é a pessoa que se insere na comunidade surda, vê a surdez como uma característica, e a Libras como sua língua materna, forma com os outros surdos uma comunidade com características, língua e cultura comuns; Já o termo surdo é uma denominação que propõe a visão do indivíduo em questão como um ser diferente, mas não deficiente. Simboliza o entendimento da comunidade surda como um grupo detentor de individualidade e cultura próprias.*

Considerando que as formações discursivas “são um conjunto de discursos relacionados entre si, formando como que uma rede discursiva, uma estrutura” (NALLI, 2005, p. 160), levamos em conta, também, a heterogeneidade constitutiva de todo dizer. Sendo assim, os alunos que cursam a disciplina Fundamentos de Libras são constituídos

por várias formações discursivas ou “redes de memória e filiações histórico-discursivas de identificação, heterogêneas, contraditórias e de fronteiras fluidas” (ORLANDI, [1999] 2012) que sustentam suas tomadas de posições enunciativas. Diríamos que a disciplina Fundamentos de Libras insere-se numa formação discursiva do sujeito surdo na modulação sócio-antropológica, uma vez que defende a existência e legitimidade da cultura surda e afirma os surdos como diferentes. Já alguns alunos, ao iniciarem a disciplina, encontravam-se identificados a modulações mais clínico-terapêuticas, enquanto outros se identificavam com modulações mais sócio-antropológicas, normalmente quando já tinham estabelecido contato com surdos e com a Libras antes de cursar a disciplina. Consideramos, então, que os alunos que se encontram mais sensibilizados pelo discurso da cultura surda, se identificam à modulação sócio-antropológica e os alunos que são pouco ou nada sensibilizados pelo discurso da cultura surda, identificam-se à modulação clínico-terapêutica.

Dessa forma, os alunos que caracterizam a Libras como uma língua e não a representam como sendo inferior à língua oral, são alunos que entendemos ter passado por deslocamentos identificatórios em relação à modulação sócio-antropológica da cultura surda. Do mesmo modo, vêem ou passam a ver os surdos como integrantes de uma cultura e de uma comunidade que não precisa de tratamentos médicos para se incluírem na sociedade.

Por outro lado, os alunos que continuam utilizando o significante “língua” para se referir à Libras e associam à ela características relacionadas à deficiência, não se deslocaram de formações discursivas mais ouvintistas e pouco se identificaram com a formação discursiva do sujeito surdo. Esse foi o caso dos recortes dos alunos que apresentamos na seção 5.2, nos quais a Libras é considerada somente um meio de comunicação *fácil, rápido, simplificado e eficaz*. Aqueles alunos não vêem a Libras como uma língua, assim como não legitimam a existência da cultura surda.

Partimos, agora, para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu da vontade de analisarmos os textos de alunos de cursos de graduação diversos da UFMG (dentre as modalidades de licenciatura e bacharelado) que cursaram a disciplina Fundamentos de Libras, ofertada na modalidade virtual pela Faculdade de Letras, nos segundos semestres dos anos de 2010 e 2011. Foi utilizado, também, nas nossas análises, um *corpus* coletado com alunos que cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2011. Este *corpus* foi coletado como parte de um projeto piloto da pesquisa. Só aparecem nas nossas análises textos de alunos que autorizaram a utilização e publicação de seus textos para fins de pesquisa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como comentamos no capítulo 1, a oficialização da Libras como língua dos surdos brasileiros deve-se à Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, precedida por uma lei intermediária, 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Conforme já observado, o advento dessas leis significa que um lugar sociopolítico foi conquistado pelo sujeito surdo e pela língua de sinais. O sujeito surdo passa, assim, a ser constituído pela Libras. A entrada em vigor da Lei 10.436/02 causou movimentos de ajustes entre diferentes formações discursivas, como, por exemplo, a Libras ser considerada a língua dos surdos brasileiros, uma vez que antes esta era considerada apenas uma linguagem.

Na UFMG, o número de professores de Libras é pequeno em relação à demanda de alunos que precisam cursar a disciplina Fundamentos de Libras como disciplina obrigatória, além dos alunos que podem cursá-la como disciplina optativa ou eletiva. Assim, a disciplina, antes presencial, tornou-se virtual. Discutimos as mudanças que o ensino vem sofrendo, sendo que uma dessas mudanças é o grande aumento da procura por cursos à distância. Dessa forma, consegue-se atingir um maior número de alunos com menor esforço e menor gasto. Discutimos também que, muitas vezes, a mudança de um curso de modalidade presencial para a modalidade virtual não gera outras mudanças necessárias, como diferenças na forma de se abordar os textos utilizados no curso e na forma de se avaliar os alunos. Além disso, constatamos que o ensino virtual é considerado mais autoritário, uma vez que o professor possui mais controle dos alunos, pois a qualquer momento o professor pode retornar ao sistema e verificar quem fez ou

quem não fez a atividade, o que cada aluno escreveu e a que horas eles acessaram o curso.

A disciplina Fundamentos de Libras continuou com o mesmo objetivo após a mudança em seu formato, ou seja, o de buscar a sensibilização de alunos para um futuro contato com surdos nas salas de aulas. Como comentamos anteriormente, a disciplina é obrigatória para alunos que cursam Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia, e optativa para alunos que cursam bacharelado. Nesta disciplina, os alunos aprendem um pouco da prática de Libras, mas prevalece, de um modo geral, um caráter mais teórico do que prático do curso.

A cada semana do curso inicia-se uma nova aula na disciplina, com um assunto relacionado aos surdos, à educação de surdos e à Libras. Nessas aulas, os formadores da disciplina disponibilizam um ou dois textos que discutem determinado assunto para que os alunos leiam e reflitam. Após as leituras, os alunos são instados a participar do fórum de discussão daquela aula e a tomar posições enunciativas sobre o assunto discutido. O *corpus* de nossa pesquisa formou-se, então, dos textos que foram utilizados nas aulas, de onde retiramos os recortes, e dos textos postados pelos alunos em fóruns de discussão de três aulas diferentes. A base teórica deste trabalho, apresentada no capítulo 2, foi a análise de discurso franco-brasileira inspirada em Michel Foucault e Michel Pêcheux e em conceitos da psicanálise lacaniana.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa. Problematizamos as noções de língua materna e língua estrangeira, por exemplo. A língua materna é entendida como aquela que forma o inconsciente ou a língua do Outro. É a língua que permite ao sujeito se estruturar no simbólico. Por ser considerado cindido, o sujeito não pode falar tudo o que quiser. Por outro lado, a língua estrangeira não forma o inconsciente, mas o desorganiza e pode vir a fazer parte dele. A língua estrangeira é, então, a língua aprendida após a entrada do sujeito na linguagem. No caso dos surdos sinalizadores nascidos em famílias de ouvintes, observamos que aprender a língua de sinais é fazer parte de uma cultura, a cultura surda, e de ser aceito pela comunidade surda. A língua de sinais se torna, nesse sentido, uma língua de desejo. Já a língua oral é a língua que o torna membro de sua família e, por ser a língua utilizada pelos seus pais e familiares, e língua que se espera que o surdo saiba para conversar com eles, também se constitui como uma língua de desejo, uma vez que o desejo de um é o desejo do Outro. Dalcin (2005) considera que a língua de sinais aprendida pelo

surdo permite que ele se estruture no simbólico e deslize na cadeia de significantes, ocupando um lugar diante do desejo do Outro.

A metodologia e os dispositivos de análise foram apresentadas no capítulo 3. Por meio da interpretação (ORLANDI [1999], 2012) buscamos analisar se os alunos passaram por deslocamentos subjetivos em relação ao discurso da disciplina, que veicula discurso da cultura surda, ou não, já pressupondo que numa modalidade de curso mais autoritária não haja muitos deslocamentos de sentido. Numa análise dos modos de dizer dos alunos, seria esperado que apontássemos as ressonâncias que apareceram como regularidades em seus textos. Nessa análise caberia destacar a heterogeneidade presente nos textos dos alunos, de modo a marcar que em seus dizeres estão presentes vozes de discursos outros, como os discursos da medicina e da normalização, por exemplo. A partir dessa abordagem, entendemos que novas análises do *corpus* são possíveis, uma vez que não esgotamos todas as possibilidades.

No capítulo 4, discutimos as formas como os surdos foram e são vistos na sociedade. Utilizamos como base o texto de Costa (2010), que relata as representações construídas sócio-historicamente com relação aos surdos. Esses eram vistos como loucos e anormais, eram comparados aos animais e acreditava-se que não conseguiam aprender. A fala oral era muito significativa e, como o surdo não falava, não era aceito socialmente, ficando excluído da educação, além de ser proibido herdar bens de seus familiares. A história da educação dos surdos esteve ligada à religião, pois padres e religiosos começaram a educar alguns surdos para que eles pudessem confessar e suas almas irem para o céu. Famílias ricas também começaram a educar seus filhos surdos para a manutenção de direitos legais, mas os surdos pobres ainda continuaram, em grande parte, excluídos da educação. Sobre a aceitação dos surdos na sociedade, somente eram aceitos os que falassem a língua oral. Observamos, no capítulo 5, um ressoar desse discurso nos textos de alguns alunos e retomando, então, a noção de esquecimento em Pêcheux, trazendo novamente as palavras de Orlandi ([1999] 2012, p. 33-34): “é preciso que o que já foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras”. Encontramos nos textos dos alunos a representação de que os surdos devem ser falantes de uma língua de sinais porque a língua oral é *difícil* e *complicada* para os surdos, ao passo que, como já comentamos, a língua de sinais é representada como *fácil*, *simplificada*, *especial*, entre outros. Percebemos, então, que

falar oralmente ainda é uma prática valorizada na sociedade para que o surdo seja nela incluído, ao passo que a sinalização tem um caráter negativo associado à fala oral, como se a língua de sinais fosse inferior à língua oral.

A cultura surda não foi sempre aceita na sociedade, passando por repressões e tentativas de se acabar com ela, mas os surdos, mesmo que clandestinamente, continuaram a ensinar a língua de sinais de geração a geração de forma a transmitir sua cultura. A partir dos estudos da obra de Foucault, consideramos que os surdos lutaram pelo direito de ser falantes de uma língua de sinais e lutam para que a cultura surda seja aceita e valorizada socialmente. Eles não aceitaram a dominação que se impôs sobre eles, resistindo à supressão que se tentou estabelecer sobre a língua de sinais.

No capítulo 4 apresentamos, ainda, as primeiras análises desta pesquisa. Apresentamos, na segunda parte do capítulo, resenhas de alguns textos disponibilizados para leitura e estudo dos alunos. Os textos resenhados funcionam como textos motivadores das tomadas de posição dos alunos, uma vez que a orientação passada pelos formadores da disciplina é que os alunos leiam os textos motivadores antes de postarem suas opiniões nos fóruns das aulas.

No capítulo 5, observamos que os textos dos alunos são textos que repetem discursos ditos e repetidos na sociedade, se encaixando na categoria de repetição empírica, descrita por Orlandi (2012) como repetição de efeito papagaio, ou seja, o aluno repete o que escuta na sociedade e o que lê nos textos fornecidos pela disciplina, mas não apresenta, em geral, uma reflexão sobre o que escreve ou sobre o assunto discutido. Em outros momentos observamos que os alunos parafraseiam os textos indicados para leitura pela disciplina, muitas vezes apagando o autor do texto-fonte e se constituindo autor do texto. Concluímos que alguns textos possuem uma escrita saturada, uma forma de silenciamento, uma vez que os alunos escrevem apenas pela obrigatoriedade de dizer alguma coisa para, assim, ganharem a presença e os pontos da aula. Já o silêncio total foi considerado quando o aluno não participou do fórum de discussão da aula, não tomando, assim, nenhuma posição enunciativa sobre o assunto proposto.

Retomamos, então, nossas perguntas de pesquisa para que possamos respondê-las: quais são as representações que os alunos constroem ao longo da disciplina? Quais são os deslocamentos subjetivos que podem ser inferidos das posições tomadas na escrita de seus textos? Seria possível depreender formações discursivas ou diferentes

modulações de uma mesma formação discursiva no discurso sobre o surdo? Retomamos, também, nossa hipótese de que alguns alunos deslocam-se subjetivamente, implicando-se com os discursos veiculados pela disciplina. Passam, portanto, por deslocamentos subjetivos que os levam a legitimar o discurso da cultura surda. Já outros alunos, ao longo do curso, parecem não deslocar sentidos ou não se sensibilizarem para o discurso da cultura surda veiculado pela disciplina Fundamentos de Libras.

Não podemos deixar de levar em consideração que os textos que formaram nosso *corpus* de pesquisa foram escritos por sujeitos constituídos sócio-histórico e ideologicamente e que, portanto, deixam marcas em seus dizeres, suas memórias discursivas. Sendo assim, observamos que a maior parte dos alunos, por exemplo, já se encontrava incluída em formações discursivas de ouvintes, se levarmos em consideração que eles pouco ou nada sabiam sobre os surdos e a cultura surda. Já a disciplina e os autores dos textos utilizados pela disciplina, para que os alunos lessem e refletissem sobre os assuntos propostos, encontram-se mais inseridos em formações discursivas de surdos, legitimando a formação discursiva do sujeito surdo, uma vez que esses são implicados com a cultura surda. Assim, os alunos, ao terem contato com a formação discursiva do sujeito surdo, podem passar por deslocamentos subjetivos para modulações sócio-antropológica da formação discursiva dos surdos. Mas, considerando suas memórias discursivas, ainda é possível ressoar em seus textos vozes da modulação clínico-terapêutica pela qual já eram constituídos antes de iniciarem a disciplina.

Com relação à primeira pergunta, observamos que na aula 2 ocorrida no segundo semestre de 2011, aula que afirmou a Libras como uma língua natural, os alunos já possuíam, antes de iniciarem o curso, uma representação da Libras como uma *linguagem* (a língua de sinais representada como inferior em comparação à língua oral). A Libras, imaginariamente representada como *fácil, especial e simplificada*, por exemplo, nos levou a uma representação dos alunos de que a língua de sinais é uma língua exclusiva para surdos, enquanto a língua oral é representada como uma língua exclusiva para ouvintes (caracterizada como *complicada e difícil* para o surdo). Nos recortes de textos selecionados para análises das representações dos alunos sobre a língua de sinais, não observamos, de um modo geral, deslocamentos subjetivos em relação ao discurso da cultura surda, que representa a Libras como uma língua e não uma linguagem. Já com relação à terceira pergunta, os recortes dessa aula inserem-se mais em uma formação discursiva ouvintista. Levando em conta as formações históricas

e sociais dos alunos, concluímos que eles estão mais inseridos em formações discursivas de ouvintes e menos em formações discursivas de surdos.

A aula 4 tratou das visões clínico-terapêutica e sócio-antropológica da surdez, em 2010 e 2011. No segundo semestre de 2010, observamos que os alunos reproduziram em seus textos as principais características de cada visão, sendo que as características apresentadas pelos alunos foram retiradas do texto fornecido pela disciplina para leitura. Nesse semestre, os alunos pouco se posicionaram em seus textos. As duas visões são tomadas pelos alunos como argumentos de autoridade que não deixam espaço para a polêmica e para o afrontamento. No segundo semestre de 2011, os modos de dizer dos alunos se mantiveram semelhantes aos modos de dizer dos alunos de 2010, ou seja, novamente observamos que os alunos retiraram do texto as características de cada visão e não tomaram posições enunciativas. A partir dessas duas visões sobre o surdo e a surdez, consideramos que elas constituem duas modulações de uma mesma formação discursiva que impõem o que pode e o que deve ser dito sobre os surdos. Assim, os dizeres dos alunos dividem-se entre essas duas visões, como se não fosse possível tomar outras posições enunciativas.

Apresentamos como complemento da aula 4, uma aula ocorrida somente no primeiro semestre de 2011, que tratou das diferenças entre ser surdo e ser deficiente auditivo. No discurso da cultura surda, ser surdo é uma diferença e indica pertencimento a uma comunidade linguística. Essa definição é integrante da visão sócio-antropológica. Por outro lado, o termo deficiente auditivo faz parte da visão clínico-terapêutica, uma vez que o significante deficiente marca a falta imaginária de alguma coisa, ou seja, uma deficiência. Nessa aula observamos que alguns alunos não sabiam qual a diferença entre os dois termos e associavam a eles categorizações de perda auditiva ou utilizavam a diferenciação de quando ocorreu a perda auditiva: se a pessoa já nasceu sem poder ouvir (surda) ou se perdeu a audição com o tempo (deficiente auditiva). A disciplina apresenta a esses alunos, então, uma nova forma de conceber os surdos, não mais com relação a uma perda auditiva, mas com relação a sua inclusão ou não na comunidade surda.

Alunos que, em seus textos, caracterizam a surdez como uma doença e o surdo como um doente, inserem-se na modulação clínico-terapêutica e parecem não ter passado por deslocamentos subjetivos. Já os alunos que consideramos terem passado por deslocamentos subjetivos foram os que, em seus textos, passaram a representar o surdo como diferente e não mais como deficiente. Para tanto, apontamos modos de dizer

como: *após a aula presencial e os primeiros textos lidos, comecei a compreender que os termos possuem uma profundidade diferente do que eu pensava; Pelo que entendi da aula passada.* Dessa forma, os alunos não representam mais os surdos e os deficientes auditivos da mesma forma, mas incluem-se em uma outra posição discursiva que os diferenciam.

Por fim, a última aula em que coletamos recortes de textos dos alunos foi a aula 9, que tratou da cultura surda. A primeira observação que realizamos nas análises foi que o enunciado elaborado pelos formadores da disciplina no segundo semestre de 2011 deixou os alunos presos a uma única posição, uma vez que este enunciado já afirmava que a cultura surda existe. Outra observação é que os alunos afirmam a existência da cultura surda a partir dos textos indicados pela disciplina como leitura para esta aula, o que nos levou a indicar intertextualidade dos textos indicados para leitura nos textos escritos pelos alunos. De um modo geral, a maioria dos alunos não conhecia a cultura surda antes de cursarem a disciplina. Apenas uma aluna indicou já conhecê-la anteriormente. Nessa aula, alguns alunos dizem acreditar que a cultura surda exista, mas em seus modos de dizer demonstram posições diferentes como, por exemplo, no seguinte recorte: *Pelo que li e aprendi até agora posso afirmar que existe uma cultura surda, pois estes têm uma língua, hábitos e formas de lazer próprios. No entanto, apesar de eles terem uma cultura própria, acredito que não devemos os excluir de nossa cultura, integrando todos esses valores dentro da mesma sociedade.* Explicitamente, somente um aluno negou a existência da cultura surda, o que nos levou a considerar evidente resistência em relação ao discurso do sujeito surdo e mais ainda em relação à existência da cultura surda veiculada na disciplina. Assim, concluímos que alguns alunos não sabiam da existência da cultura surda e, após cursarem a disciplina, passam por deslocamentos de sentido para a sua existência, mas não se incluem, ainda, em uma modulação que afirma a existência da cultura surda. Já os alunos que passam a afirmar a existência da cultura surda após cursarem a disciplina, identificam-se com a formação discursiva do sujeito surdo.

Buscamos perceber alguns momentos identificatórios por que passam os futuros professores e profissionais ouvintes que a disciplina forma, por meio da análise dos dizeres dos alunos e dos dizeres contidos nos textos da disciplina, disponibilizados para os alunos sem, contudo, estabilizar esses dizeres em qualquer das duas modulações que consideramos produtivas. Uma vez que esse processo é provisório, fruto de tensões e

conflitos, sempre submetidos a relações de poder constitutivos da sociedade e dos indivíduos, ressaltamos que não consideramos que haja nenhum fechamento ou mesmo um *continuum* de uma modulação para outra ou de uma formação discursiva para outra, mas que essas formações ou modulações, não são oposições, mas sim constitutivas dos dizeres tanto dos alunos quanto dos formadores da disciplina Fundamentos de Libras. Por essas razões, consideramos pertinente problematizar as posições binárias e as visões dicotômicas, por vezes estereotipadas, do discurso que constituem os dizeres analisados sobre o surdo, a Libras e a cultura surda, assim como também não nos isentamos de reconhecer que, em nosso dizer, os sentidos também deslizam.

Por fim, ressalto, mais uma vez, que não se esgotam as possibilidades de análise neste trabalho. Dessa forma, mesmo reconhecendo as limitações de seu escopo, consideramos que esta pesquisa pode contribuir para as pesquisas em Linguística Aplicada em relação aos estudos sobre língua materna e língua estrangeira e sobre a formação de estudantes de Libras – principalmente para problematizar a sensibilização de ouvintes para a Libras e a cultura surda, e em estudos sobre identidade/identificação. Pretendemos contribuir, também, para os estudos em Educação, formação de professores e sobre os papéis da língua de sinais na formação de alunos de cursos diversos de graduação. Por ter sido tocada pelo discurso da cultura surda pelos professores surdos e ouvintes de Libras durante minha formação, iniciei esta pesquisa como forma de reconhecer o que os dizeres de alunos em formação poderiam nos revelar. Desejo, assim, contribuir para os estudos no ensino e aprendizagem de Libras e, se possível, contribuir, também, para a condução de novas pesquisas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C. (N)as dobraduras do dizer e n(o) não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 303-313.

AMARANTE, M. de F. S. Leitura interpretativa no ciberespaço: o discurso dos aprendizes. In: CORACINI, M. J. R. de F.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (Orgs.) *Da Letra ao Píxel e do Píxel à Letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual – identidade, leitura e escrita, formação de professor e ensino-aprendizagem de língua*. 2010. p. 119-141.

ANDRIOLI, A. I. *As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo*. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm. Acessado em 21/11/2012.

AUTHIER-REVUZ, J. [1998] Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: __. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. [1998] Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BERNARDINO, E. L. A. *Cultura surda*. Texto elaborado para uso nas disciplinas Fundamentos de Libras e Libras A, da Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

BOLOGNINI, C. Z.; COSTA, J. P. B. Libras, língua portuguesa e o bilinguismo. CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. p. 83-100.

BOTELHO, P. [1999] Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2009, vol. 2. p. 149-164.

BOTELHO, P. Educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG – CEALE, 1998. p. 34-45.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. [1991] *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em 11/10/2011.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acessado em 07/06/2013.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 21/01/2013.

BRITO, R. C. de C. *Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, M. L. I. L. *Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. 2009. Disponível em: <http://geffoucault.blogspot.com.br/p/livros-para-download.html>. Acessado em 22/05/2013.

CAVALLARI, J. S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011a. p. 317-336.

CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 127-147.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CORACINI, M. J. R. de F. Prefácio. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, M. J. R. de F. Os *blogs* escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e o diário virtual. In: CORACINI, M. J. R. de F.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (Orgs.) *Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual – identidade, leitura e escrita, formação de professor e ensino-aprendizagem de língua*. 2010. p. 13-25.

CORACINI, M. J. R. de F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

CORACINI, M. J. R. de F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2ª. Edição. Campinas: Pontes, 2007b.

CORACINI, M. J. R. de F. A celebração do outro na constituição da identidade. In: *Discurso, língua e memória – Organon 35 – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 17, n. 35, 2003. p. 201-220.

CORACINI, M. J. R. de F.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. Introdução. In: ____ (Orgs.) *Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual – identidade, leitura e escrita, formação de professor e ensino-aprendizagem de língua*. 2010.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos surdos I – Série pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 186-215.

DALCIN, G. *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

DE NARDI, F. S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In: *Discurso, língua e memória – Organon 35 – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 17, n. 35, 2003. p. 65-83.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ECKERT-HOFF, B. M. A escritura de si na formação do professor. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. p. 135-151.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Cadernos de Comunicação* (UFSM), Santa Maria – RS, v. 1, 2003. p. 39-46.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do discurso em Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acessado em 05/01/2012.

FOUCAULT, M. [1979] *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado e Angela Loureiro de Souza. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, M. [1978] Precisações sobre o poder. Respostas a certas críticas. In: MOTTA, M. B. (Org.) *Michel Foucault Estratégia, poder-saber*. (Ditos e Escritos IV), 2012b, p. 264-274.

FOUCAULT, M. [2001] *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, M. [1996] *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

FOUCAULT, M. [1969] *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. [1999] *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.) *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara azul, 2008. p. 277-308.

GHIRALDELO, C. M. Imagens da identidade nacional em discursos sobre a língua portuguesa do Brasil. In: BERTOLDO, E. S. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 25-49.

GREGOLIN, M. do R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 32-52.

GREGOLIN, M. do R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C. R. (Orgs.) *Discursos em rede: Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011a. p. 47-78.

GRIGOLETTO, E. Entre a obrigatoriedade e a ausência da escrita: uma análise sobre as formas de silenciamento no discurso dos ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD): o acontecimento do discurso: filiações e rupturas*. Porto Alegre: UFRGS, 2011b.

GRIGOLETTO, M. Representações, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 223-235.

KRISTEVA, J. [1988] *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEMES, J. M. P. *Análise da ortografia de crianças usuárias de implante coclear*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2007.

LOURES-DOMITH, G. F. *Por que ensino o que ensino?* Uma investigação dos processos identificatórios na formação de professores de inglês. Curitiba: Appris, 2011.

LYOTARD, J. F. [1979] *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012. p. 7-23.

MARIANI, B. S. C. [1993] Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-42.

MCCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: *Encontro paulista entre intérpretes e surdos*, 1, 17 de maio de 2003, São Paulo, FENEIS/SP.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. Tradução de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

NALLI, M. A. G. Sobre o conceito foucaultiano de “discurso”. In: ORLANDI, L. (org.). *A diferença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

NEVES, M. de S. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

NEVES, M. de S.; HON, F. S.; REIS, V. da S.; EVANGELISTA, H. de A. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto EDUCONLE. In: *Educação continuada: diálogos entre o ensino, pesquisa e extensão*. No prelo.

ORLANDI, E. P. [1999] *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. [2007] *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

ORLANDI, E. P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 11-20.

ORLANDI, E. P. [1993] Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Discurso fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2003. p. 11-25.

PALMA, A. M. B. *Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.) *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 67-93.

PÊCHEUX, M. [1990] Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. [1988] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi, Lourenço C. J. Filho, Manoel Luiz G. Corrêa, Silvana M. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M. [1988] *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. Tradução: Tânia C. Clemente de Souza, In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux, textos escolhidos por Eni Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

PERLIN, G. [1998] Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-73.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. [2004] *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REIS, V. da S. *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVUZ, C. [1998] A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Mabel Serrani de Infanti. In: Signorini, I. (Org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp FAEP-UNICAMP, 2006. p. 213-230.

RODRIGUES, C. Surdez e surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação. In: _____ *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROSA, M. T. *Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, N. L. de. Existe uma cultura surda? In: SÁ, N. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. [1990] *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. In: *Educação Social*. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago 2005. p. 565-582.

SERRANI-INFANTI, S. Análise de ressonância discursiva em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 1994. p. 79-90.

SERRANI-INFANTI, S. [1998] Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 231-264.

SILVA, G. M. da. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SKLIAR, C. [1998] Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-32.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. In: *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, jul/nov. 2001.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.) *Estudos surdos II – Série pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 18-37.

STRÖBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 51-69.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. [2003] *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APÊNDICE

Termos de consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar, como voluntário, de uma pesquisa sobre linguagem e tecnologia, com o objetivo de investigar processos de contribuição. Este termo consiste na permissão para usarmos as mensagens postadas por você no ambiente virtual. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados de forma integral ou parcial, por pesquisadores de nosso grupo em apresentações em eventos, teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada; em momento algum você será identificado. Você poderá, em qualquer época, solicitar a retirada de seus textos de nosso banco de dados. Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com os coordenadores do projeto.

Contato: Prof. Dr. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

Professora Adjunto/Coordenadora do Curso de Libras – FALE/UFMG

NEL – Núcleo de Libras - Sala 4005 - Telefone: 34096078

Caso esteja de acordo com as condições acima, solicitamos que preencha a autorização abaixo (com nome legível):

Autorização

Eu, _____, autorizo a utilização de minhas mensagens e textos publicados em ambiente virtual de aprendizagem para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da professora Elidéa Lúcia Almeida Bernardino.

Autorizo também sua publicação na WEB ou por meio impresso. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira em caso de inserção desses dados em uma eventual publicação.

Data: _____ de _____ de _____

Assinatura: _____