Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

O DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO PRODUZIDO POR SURDOS: ENTRE O FAZER ACADÊMICO E O FAZER MILITANTE

Faculdade de Letras da UFMG
BELO HORIZONTE
2012

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

O DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO PRODUZIDO POR SURDOS: ENTRE O FAZER ACADÊMICO E O FAZER MILITANTE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Profª Drª Glaucia Muniz Proença Lara.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso
Linha: Análise do Discurso (B2)

Faculdade de Letras da UFMG
BELO HORIZONTE
2012

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R484d

Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo.
O discurso acadêmico-científico produzido por surdos [manuscrito] : entre o fazer acadêmico e o fazer militante / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro. – 2013.
262 f., enc.: il., (color), (p&b).

Orientadora: Glaucia Muniz Proença Lara.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 237-245.

Anexos: 246-258

Apêndices: 259-262.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Educação – Pós-graduação – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Comunicação na ciência – Teses. 5. Pesquisadores – Teses. 6. Ethos – Teses. 7. Movimentos sociais – Brasil – Teses. 8. Estratégia discursiva – Teses. 9. Gêneros textuais – Teses. I. Lara, Glaucia Muniz Proença. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418

PosLin Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Tese intitulada *O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante*, defendida por MARIA CLARA MACIEL DE ARAÚJO RIBEIRO em 20/12/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Dra. Glaucia Muniz Proença Lara - UFMG
Orientadora

Dr. Sírio Possenti - UNICAMP

Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - UFSCar

Dra. Aracy Alves Martins - UFMG

Sônia Maria de Oliveira Pimenta - UFMG

Para os surdos envolvidos em atividades de pesquisa

Para Otto, Bebel e Malu.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta jornada, agradeço a tantas pessoas gentis que fizeram o meu percurso menos sinuoso:

À minha orientadora, Professora Glaucia Lara, pela parceiria desde o mestrado, pela confiança creditada, pela liberdade concedida e pelo interesse no tema antes desconhecido. A competência, dedicação e agilidade com as quais ela conduziu a pesquisa muito me ensinaram.

Aos professores do PosLin, pela riqueza teórica dos seminários e pelas tantas discussões empreendidas que me ajudaram a encontrar o meu norte, sem perder de vista outros nortes que podem atravessar o meu caminho.

Aos gentis e competentes funcionários da secretaria do Poslin, pela presteza diante das solicitações de uma aluna "forasteira". Em especial, reitero minha gratidão às "três Marias": Maria Aparecida, Maria das Graças e Maria de Lourdes.

Às colegas e amigas do PosLin, com quem vivenciei trocas maravilhosas e das quais sempre me lembro com todo carinho: Dalcylene, Joseli, Luciana, Mariana e Viviane. Muito obrigada pela amizade e pelo companheirismo.

Às professoras e colegas Rejane Brito, Arlete Ribeiro e Ana Cristina Peixoto, pelas confidências e trocas sobre o andamento de nossas pesquisas pelos corredores da Unimontes.

Aos alunos surdos do Laboratório Experimental de Ensino de Línguas para Surdos, que tanto me ensinaram na riqueza de nossa convivência.

Ao meu marido, Otto Mozzer, pelo cuidado com as crianças na minha ausência, pelo dom culinário exercido nos fins de semana, por todo o incentivo e auxílio e, principalmente, por ser meu companheiro para o que der e vier há mais de uma década.

Às minhas filhinhas lindas, Bebel e Malu, por compreendem as minhas ausências e por repetirem tantas vezes "já sei, mamãe tem que escrever a tese". Aprendo sobre a vida com elas muito mais do que as ensino.

Às mães-amigas do projeto carona solidária, Maria Araújo e Mariane Gomes, pelas caronas trocadas, pelos tantos "galhos quebrados" e pela verdade da amizade construída.

Às amigas Edvanea Moraes, Alessandra Bicalho, Andréa Amaral e Mônica Moraes, pela amizade duradoura e pela paciência com as minhas "sumidas".

À minha irmã Bianca Luar, meu cunhado Ian Guedes e meu sobrinho Samuel, pela acolhida segura em BH, pelo incentivo, pela amizade e pela "jantinha" sempre providenciada.

À minha mãe, Míriam Maciel, por ter sido o meu exemplo de garra e por ter despertado em mim, ainda menina, o gosto pela pesquisa.

Aos meus irmãos Rafel, Harmony e Luccas, pelo estímulo da torcida e pelas muitas risadas compartilhadas.

Às minhas cunhadas, Consuelo e Luciene Mozzer, pela amizade e pelo compartilhamento de cada etapa de minha vida acadêmica.

Aos Professores Aracy Martins, Jacynto Brandão e William Menezes, pela generosidade nas avaliações no exame de qualificação e no Seminário de Teses e dissertações, e pela indicação de obras fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Critsina Lacerda, Sírio Possenti e Sônia Pimenta, por terem aceitado compor a banca de avaliação.

Aos tradutores e intérpretes de Libras, Elana Vaz e Carlos Henrique Rodrigues, por terem influenciado, nos bate-papos informais, minha decisão sobre o tema.

À equipe do *Libras Escrita*, Madson Barreto e Raquel Barreto, pela competente tradução do resumo desta tese (da língua portuguesa para signwriting – escrita dos sinais).

Às Professoras Ronice Quadros, Shirley Vilhalva e Patrícia Rezende, pelo envio de arquivos solicitados.

À CAPES e à FAPEMIG, pelos períodos de bolsa de pesquisa.

A todos vocês, o meu reconhecimento: muito obrigada por terem contribuído para a relização desta pesquisa.

É melhor começar, acredito, lembrando a você [...] que os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica [...] não separam seu trabalho de suas vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação, e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra. [...]quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício [...](MILLS, 1998, p. 21).

....mártires destas jornadas pela diferença, poucos de nós conseguimos pular para dentro do veículo do progresso e com afinco trazer para as páginas de espaços acadêmicos novas posições, novos achados científicos longe daquelas palavras que sustentam a farsa sobre nós e que impõem a dita anormalidade. (PERLIN, 2007, p. 13).

RESUMO

Atualmente, assiste-se ao ingresso de surdos na pós-graduação *stricto sensu* e à realização de pesquisas que se situam na fronteira da academia e do chamado "Movimento Surdo". São pesquisas que, embora legitimem o seu lugar na academia, atestam também o seu caráter nitidamente ativista em favor do povo surdo. Desse discurso, emanam estratégias discursivas voltadas para o controle da tensão estabelecida entre sujeito pesquisador e sujeito militante. É nesse contexto que esta pesquisa objetiva deslindar, na produção acadêmica empreendida por surdos, os arranjos polifônicos estabelecidos entre a voz do sujeito surdo pesquisador e a voz do sujeito surdo militante, compreendendo os arranjos e a sobreposições dessas vozes e imagens no fio do discurso. Para tanto, três teses de doutorado em Educação, produzidas por surdos sobre temáticas relacionadas ao povo surdo, foram analisadas à luz da Análise do Discurso de orientação francesa, com a contribuição da sociologia da ciência. A pesquisa parte, mais especificamente, do aparato teórico de autores como Dominique Maingueneau (2005, 2006, 2008) e Boaventura de Sousa Santos (2005, 2007, 2009). O primeiro nos posiciona frente às teorias da Análise do Discurso de tendência francesa, enquanto o segundo nos apresenta um modelo de racionalidade científica politicamente comprometida. Os resultados indicam que as pesquisas analisadas reconhecem a sua vertente ativista e ostentam um *eu* ou um *nós surdos* politicamente comprometidos com o seu povo; que os fazeres acadêmicos e militantes são compreendidos como reciprocamente condicionantes e que, de maneira geral, há tentativa de predomínio do sujeito da pesquisa, que se esforça para manter sob controle o sujeito militante. Como um amálgama, esses fazeres vão se relacionando na tessitura discursiva, de modo a se tornarem, em muitas ocasiões, indissociáveis.

PALAVRAS-CHAVE:

Discurso acadêmico-científico; Surdos; Ativismo; Éthos.

ABSTRACT

We are currently witnessing the entry of the Deaf in post graduated-programs conducting research that in the frontier between the academy and the Deaf Movement. Those are research work that while legitimizing its place in the academy, also attest to his character clearly activist in favor of deaf people. From this discourse, discursive strategies are emanated oriented at controlling the tension established between the researcher subject and the militant subject. It is in this context that this research aims to unravel, in the academic research undertaken by deaf, polyphonic arrangements established between the voice of the deaf researcher and activist voice of the deaf subject, comprising the arrangements and overlays of these voices and images in the thread of the discourse. To this end, three doctoral theses in Educational Studies, produced by Deaf, on topics related to deaf people, were analyzed using French-oriented Discourse Analysis, with the contribution of the Sociology of Scientific knowledge. Specifically, the research was based on the theoretical apparatus of authors like Dominique Maingueneau (2005, 2006, 2008) and Boaventura de Sousa Santos (2005, 2007, 2009). The first, place we before in front of the theories of the French-oriented Discourse Analysis, while the second presents a model of scientific rationality politically oriented. The results indicate that the research analyzed acknowledges their activist part where an I or a We discloses a deaf politically compromised with his people; that the academics and activists actions are understood as mutually conditioning. In general, there is a predominance of the research subject striving to keep the militant subject under control. As an amalgam, these tasks will establish a relationship in the discursive production so as to become, in many occasions, inseparable.

KEYWORDS:

Academic and scientific discourse; Deaf; Activism; Ethos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização do gênero tese de doutorado.....58

Quadro 2: Pré-seleção do *corpus*.....62

Quadro 3:*Corpus* da pesquisa.....63

Quadro 4: Definições de Oswald Ducrot.....96

Quadro 5: Polifonia locutiva.....98

Quadro 6: Caracterização da Tese 1.....105

Quadro 7: Caracterização da Tese 2.....107

Quadro 8: caracterização da Tese 3.....109

Quadro 9: Práticas discursivas desenvolvidas no capítulo de conclusão da T1.....212

Quadro 10: Práticas discursivas desenvolvidas no capítulo de conclusão da T2.....217

Quadro 11: Práticas discursivas desenvolvidas no capítulo de conclusão da T3.....225

LISTA DE SIGLAS

AD Análise do Discurso

L1 Locutor da tese 1

L2 Locutor da tese 2

L3 Locutor da tese 3

Lλ1 Locutor lambda da tese 1

Lλ2 Locutor lambda da tese 2

Lλ3 Locutor lambda da tese 3

LP Língua Portuguesa

LS Língua de Sinais

M Sujeito Militante

P Sujeito Pesquisador

T1 Tese 1

T2 Tese 2

T3 Tese 3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....16

CAPÍTULO I:SURDOS: QUE POVO É ESSE?.....21

CAPÍTULO II: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E ENGAJAMENTO SOCIAL.....36

2.2. Surdos intelectuais.....38

2.2. Por uma nova racionalidade científica.....45

2.3. A institucionalização do saber: reflexões sobre o gênero tese de doutorado.....50

CAPÍTULO III: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....60

3.1. A constituição do corpus.....60

3.2. A análise do discurso francesa como teoria de base.....63

3.2.1. Controle e determinação.....67

3.2.2. A cena de enunciação.....82

3.2.3 Éthos.....84

3.2.3.1. Perspectivas atuais e problemas de éthos.....87

3.2.4. Dialogismo e polifonia.....92

3.2.5. Heterogeneidade e modalização.....99

CAPÍTULO IV: DIFERENTES VOZES E FAZERES NA PESQUISA DE AUTORIA SURDA.....103

4.1. Por uma proposta de análise.....103

4.2. Por uma visão panorâmica.....104

4.3. O discurso inicial: o gênero epígrafe.....110

4.4. Um fazer acadêmico e um fazer militante: a relação entre os ethé.....119

CAPÍTULO IV: AS VOZES QUE POVOAM O DISCURSO ACADÊMICO: (DES)VELAMENTO DO EU E DO OUTRO.....166

5.1. Uma voz que se constitui de outras: a citação direta na T3.....173

5.2. Uma voz da qual ecoam outras: a citação direta na T2.....185

5.3. Eu e nós: o (dês)investimento do sujeito.....193

5.4. O discurso final.....208
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....227
REFERÊNCIAS.....237
ANEXO I.....246
ANEXO II.....248
ANEXO III.....255
APÊNDICE I.....259

APRESENTAÇÃO

O trabalho que ora apresento deriva de questionamentos surgidos durante a realização da minha pesquisa de mestrado. À época, preocupava-me compreender os discursos produzidos por surdos universitários sobre a sua própria condição surda. Em meio a tantas leituras, travei conhecimento com a produção acadêmica de autoria surda e, ao mesmo tempo, com um emaranhado de discursos, representações e estereótipos produzidos sobre ela. O fenômeno histórico e socioeducacional, do qual o ingresso de surdos na pós-graduação *stricto sensu* é apenas um sintoma, certamente arrebatou-me a lugares de reflexões acadêmicas e sociais inesperados e causou-me, ao mesmo tempo, admiração e curiosidade investigativa sobre a configuração discursiva dos textos que eu lia.

Tal interesse acentuou-se diante dos dados que coletei para a pesquisa de mestrado: entre inúmeros textos produzidos por surdos universitários, dois, em especial, enlaçaram-me de vez ao tema que hoje desenvolvo no doutorado. Eram textos que, embora devessem abordar apenas as dificuldades e as conquistas de seus produtores, apresentavam cenografias acadêmico-científicas para se validarem discursivamente, pois haviam sido produzidos por surdos que, além de estudantes (de pós-graduação) e militantes da causa surda, eram também professores universitários, que depositavam nesse fato a autoridade e a eficácia argumentativa necessárias para que dissessem o que diziam.

Diante do meu fascínio e curiosidade sobre o tema e dos indícios da recepção estereotipada[1] sobre os discursos acadêmicos produzidos pela comunidade surda, não tive dúvidas: decidi investigar, na produção acadêmica engendrada pela comunidade surda, as relações, sobreposições e embricamentos discursivos e polifônicos do sujeito que pesquisa e que, ao mesmo tempo, milita em causa própria. Além disso, diante do fato de cada vez mais surdos se graduarem e pós-graduarem, sobretudo a partir do

[1]Estereotipada porque, de um lado, há quem estranhe (e desmereça) a produção acadêmica de autoria surda, por considerá-la parcial e automotivada. De outro, há quem a considere a essência e a "verdade" sobre os surdos, justamente por causa da produção endógena.

advento do curso de Letras/Libras[2] e da incrementação de políticas de acesso dos surdos à pós-graduação *stricto sensu*[3], vemos no Brasil um número crescente de surdos pesquisadores, representantes autênticos de um modelo de racionalidade científica autorreferenciável e explicitamente engajado. Focalizar de perto essa produção tão particular certamente será um empreendimento revelador e contribuirá tanto para a Análise do Discurso quanto para os chamados Estudos Surdos.

Explicitada a escolha do meu tema de pesquisa, julgo ser importante determinar também de onde provem o meu interesse acadêmico pelos surdos – o lugar de onde partimos diz muito do lugar aonde pretendemos chegar e dos caminhos que escolhemos nesse/para esse percurso.

Meu primeiro contato com surdos se deu ainda na adolescência, por intermédio de uma vizinha que tinha uma irmã matriculada em uma escola especial e que, por isso, conhecia alguns surdos. Através dela, conheci dois surdos da minha idade, que me visitavam com regularidade e que me apresentaram a seus "irmãos de língua". Aprendi a língua nos bate-papos de portão, nos fins das tardes quentes de Montes Claros, minha cidade natal. À época, não atentava muito para a surdez de meus visitantes: eu estava diante de amigos com quem podia trocar ideias, além de ensinar e aprender coisas novas. Aprendi a língua de sinais com rapidez e pude também ensinar a eles um pouco da minha língua. Conversávamos sobre nossos planos, relações escolares e familiares, interesses e desinteresses, enfim, sobre o caminhar da nossa vida juvenil.

Durante algum tempo, tornei-me a "redatora oficial" das cartas produzidas por meus amigos surdos. Bilhetes amorosos, súplicas aos pais, reclamações e elogios aos professores passavam pela minha pena. Com o tempo, contudo, pude perceber que meus amigos temiam a escrita e que viam na minha ajuda uma espécie de fuga daquela língua imposta e estranha que eles não conseguiam manejar com destreza.

Uma faísca de intuição linguística, contudo, que parecia já habitar em mim, levou-me a

---

[2] Iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina. O curso é oferecido como licenciatura e como bacharelado, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, contando com dezoito polos distribuídos pelo Brasil.

[3] Universidades como a UNB e UFSC contam com programas de cotas para o ingresso de surdos em alguns programas de pós-graduação, como o de Linguística na UNB.

acreditar na capacidade dos meus amigos como produtores de textos também em língua portuguesa. Passei a solicitar que escrevessem em português, fosse como fosse, e que presenciassem as minhas correções (que, muitas vezes, não podiam prescindir do texto original em sinais). A princípio, eu ficava chocada ao ver a riqueza e a profundidade do texto sinalizado transformar-se em poucas e sôfregas palavras desarticuladas no português escrito. A partir daí, comecei a entender um pouco da complexidade que governa as relações entre a língua portuguesa, a língua de sinais e a educação de surdos. Mais tarde, a graduação em Letras me permitiu voos maiores, questionamentos mais profundos e a busca por respostas (que às vezes não existem e só nos levam a problematizações outras).

O trabalho que agora apresento talvez ainda contenha sinais do meu deslumbramento de menina: os sujeitos pesquisados escreveram uma tese de doutorado em uma língua que não é apenas a do outro – considerado dominador – mas também de modalidade distinta da sua. Não se acomodaram diante de seus questionamentos, internalizaram as regras do jogo acadêmico e tornaram-se pesquisadores politicamente comprometidos, produzindo um discurso acadêmico dotado de especificidades e de estratégias de empoderamento. Equilibraram-se, enfim, perigosamente na linha fronteiriça entre a pesquisa e o engajamento social-comunitário, desafiando críticas e ajudando a reescrever um futuro melhor para seu povo.

É a partir desse acontecimento discursivo, acadêmico-científico e político-social representado pelo ingresso de surdos na pós-graduação *stricto sensu* que um problema de pesquisa se posiciona diante de mim e produz múltiplos questionamentos. Pensando nas relações estabelecidas entre discurso e política, o que pode revelar o estudo da constituição e do funcionamento do discurso acadêmico-científico produzido por surdos? Que sistema de restrições semânticas o governa? É possível afirmar que o estudo da relação pesquisa/ativismo contribui para ampliar a compreensão que temos do fazer acadêmico-científico como um todo? Em que medida é possível dissociar, nesse discurso, a voz do surdo pesquisador da voz do surdo militante? Que cenografia(s) é preciso instituir para legitimar um arranjo como esse? Seria possível dissociar o éthos do sujeito surdo militante do éthos do sujeito pesquisador? Ou, na medida em que tais

vozes compõem a mesma cena e o mesmo tecido discursivo, elas acabam por se sobrepor, ecoando, assim, em uníssono?

O objetivo geral desta pesquisa, a partir dos questionamentos acima é, pois, o de deslindar, em teses de doutorado em Educação produzidas por sujeitos surdos, os arranjos polifônicos estabelecidos entre a voz do sujeito surdo pesquisador e a voz do sujeito surdo militante, analisando a construção de imagens de si projetada por cada uma e verificando em que medida tais vozes e imagens compõem estratégias de legitimação, bem como desempenham funções na construção de uma Semântica Global.

Esse objetivo maior se desdobra em outros, mais específicos, que são: 1) averiguar em que medida é possível dissociar, no *corpus* da pesquisa, a "imagem de si", produzida pelo sujeito pesquisador, "da imagem de si" produzida pelo sujeito militante, examinando uma possível inter-relação (complementação, contradição) entre elas; 2) examinar que cenografia(s) precisa(m) ser instituída(s) para legitimar um discurso que enuncia, ao mesmo tempo, a partir de uma dupla topografia: a academia e a comunidade surda; 3) examinar os usos e tratamentos conferidos às vozes outras que compõem o tecido textual, determinando em que medida elas compõem processos de validação; 4) refletir sobre as relações entre pesquisa e política, academia e sociedade, a partir da configuração de um novo modelo de racionalidade científica.

Diante desses objetivos, a tese se estrutura da seguinte maneira: o **Capítulo I**, intitulado *Surdos: que povo é esse?*, traça o panorama geral a partir do qual a pesquisa se originou, contextualizando-a e dotando-a de pertinência ao caracterizar a população surda como um povo específico, com língua, história e cultura distintas da hegemônica. A partir de uma breve abordagem histórica, demonstra que as concepções de sujeito surdo e de línguas de sinais foram sendo reconstruídas, ao longo do tempo, a partir de pesquisas acadêmicas e da ampliação do espaço de atuação social que foi sendo conferido ao grupo.

O **Capítulo II:** *Produção de conhecimento e engajamento social* associa o olhar de Humberto Eco (1992) à visão pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos e argumenta que o padrão de racionalidade científica está se renovando e dando sinais da erupção de um paradigma outro, que vê no sujeito que produz conhecimento mais um aliado do que

um combatente. Reflete ainda sobre o gênero tese e defende a ideia de que uma espécie de "voz disciplinar" governa as diferentes formas de se fazer pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

O **Capítulo III:** *Referencial teórico e metodológico* discute a teoria de base, a Análise do Discurso de orientação francesa, no seu diálogo com outros autores (como Ducrot e Foucault) e outras disciplinas (como os Estudos Surdos), e apresenta os procedimentos metodológicos, além de discorrer sobre a constituição do *corpus.* Discute ainda os principais conceitos/categorias de análise do discurso requisitados na pesquisa e os associa, de maneira preliminar, aos dados selecionados.

Os **Capítulos IV e V,** intitulados, respectivamente, *Diferentes vozes e fazeres na pesquisa de autoria surda* e *As vozes que povoam o discurso acadêmico: (des)velamento do eu e do outro*, apresentam tópicos de reflexão analítica e se detêm na análise de trechos do *corpus*, esmiuçando pormenores do discurso acadêmico produzido por surdos. Por fim, os resultados são sistematizados a partir do cotejo das análises das três teses que compõem o *corpus*, e as conclusões finais são apresentadas, de modo a evidenciar os contornos do desenho final da pesquisa.

CAPÍTULO I: SURDOS: QUE POVO É ESSE?

> Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-las à distância (FOUCAULT, 2006, p. 08).

Tal qual Foucault, "eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso". O desejo de encontrar, logo de entrada, o discurso pronto – em sua realidade material, em seu desnudamento de poderes e perigos, em sua inquietação por lutas, vitórias e dominações – é ilusório, embora legítimo.

Sem artifícios para a fuga, e sem silêncio a ser estendido, alerto que o presente estudo toca um ponto específico da relação pesquisa *versus* engajamento social e pode ser compreendido de diferentes maneiras. A compreensão desejada levaria o leitor para um campo aberto e o posicionaria em cima da rocha mais alta, de onde tivesse visão panorâmica do cenário a partir do qual a pesquisa se desenvolveu. Na tentativa de construção dessa visão, apresento dados e reflexões que guiarão o leitor ao cume da rocha, a partir de onde poderá projetar visão própria sobre a questão.

De início, enganam-se aqueles que leram provocação ou ironia no subtítulo acima. A visão de que os surdos compõem um povo específico[4], com sentimento de pertencimento a uma nação imaginária, é sugerida em tratados acadêmicos (PADEN, 2010; ANDERSON, 2010; LAAD, 2010), além de ser componente constituinte do imaginário sociodiscursivo desses sujeitos.

[4] Apesar de não haver consenso sobre o fato de os surdos constituírem um povo específico, opto aqui por caracterizá-los assim, entre outras razões, por ser essa a postura adotada pelos próprios ativistas/pesquisadores surdos cuja produção acadêmica é aqui analisada (MIRANDA, 2007; STROBEL, 2008; REZENDE, 2010).

É possível ver uma evolução histórica nas formas de se compreender e narrar esse povo que, linguística e culturalmente, nasce estrangeiro a seu próprio lar e busca o conforto do exílio comunitário como estratégia de sobrevivência, realizando uma diáspora ao contrário, como defende Silva (2009).

A história nos conta que por vários séculos os surdos foram tomados como incapacitados, como cidadãos sem autonomia ou direitos legais: primeiramente, na Antiguidade, devido ao atributo de "maldição divina" que era imputado ao comprometimento da audição. Depois, na Idade Média, devido à crença na incapacidade mental daqueles que não ouviam – crença que lhes confiscava os direitos de voto, casamento ou recebimento de heranças (e que ainda hoje se mostra sutilmente preservada em alguns setores sociais). Mais tarde, no início da Idade Moderna, apesar de poucos e isolados avanços (como o surgimento de professores de surdos que valorizaram a língua de sinais (LS) não apenas como "ferramenta pedagógica", mas como artefato cultural), ainda prevalecia fortemente a crença na deficiência linguística e na incapacidade de desenvolvimento do povo surdo (RIBEIRO, 2011). Via-se, pois, um sistema de crenças estruturado a partir de um eixo forte e irradiador: o silêncio de voz era interpretado como silêncio de espírito – e o espírito, segundo a visão da época, não poderia expressar-se senão pelo uso da palavra vocalizada.

Apesar de uma aparente evolução (representada pelo surgimento de professores, no século XVIII, que viam a língua de sinais como uma aliada no processo educativo), o século XIX presenciou um retrocesso sem precedentes. Em um congresso de professores de surdos ocorrido em Milão, em 1880[5], votou-se a favor da suspensão do uso das línguas de sinais na educação de surdos e, por extensão, na vida dos sujeitos como um todo (SOUZA, 1998). Nessa época, as línguas de sinais eram compreendidas como prejudiciais[6] aos surdos, como um fator que os distanciaria da aprendizagem da

[5] Existem, atualmente, divergências quanto ao ano de realização do Congresso de Milão e quanto ao fato de ele ter sido o primeiro (ou o segundo) evento mundial voltado para professores de surdos. A data (1880) aqui apresentada é coerente com as referências mais amplamente divulgadas e aceitas.

[6] Até a primeira metade do século XX, as línguas de sinais eram vistas como linguagens simplórias e desconexas, aquém da capacidade de expressão e organização das línguas orais. Após o congresso de Milão, com a recomendação de proibição da sinalização, há relatos de surdos assistindo aulas com mãos amarradas, para evitar a sinalização. Há ainda, no Brasil, relatos não muito antigos de professores que

língua falada (que, aliás, deveria ser aprendida também na modalidade oral), uma vez que o treino fonoarticulatório, ou seja, a capacidade de o surdo vir a falar, era considerado tecnologia de ponta na educação e na reabilitação dos surdos[7] (RIBEIRO, 2011).

O século XIX conheceu ainda inúmeras intervenções experimentais que almejavam a reversão do mal que a surdez representava. Lane (1992) e Bevenuto (2006) relatam, por exemplo, que o médico fundador da ontologia, Jean-Marc Itard, coordenou experimentos que foram verdadeiras torturas para os surdos, incluindo tratamentos com sanguessugas, fraturas no crânio e choques aplicados no ouvido, chegando a culminar com a morte de algumas "cobaias". Por fim, o médico foi denunciado e interrompeu os seus experimentos, concluindo que a medicina nada podia diante do que não apresenta vida (REZENDE, 2010).

A decisão dos participantes do Congresso de Milão estendeu-se por décadas, até que uma contribuição científica do século XX desestabilizou o eixo que fazia a engrenagem da dominação girar: nos últimos anos da década de 1950, um grupo de linguistas americanos da *Gallaudet University*, em Washington, liderados por Willian Stokoe, realizou uma descrição linguística dos níveis que estruturam a Língua de Sinais Americana (ASL) e concluíram, ao final, que a comunicação utilizada pelos surdos americanos compreendia um "sistema linguístico natural, articulado e dotado de gramática própria", como relatam Quadros e Karnopp (2003).

Inspirados nos estudos de Stokoe (1959), pesquisadores de diversas partes do mundo voltaram-se para o estudo linguístico da LS nativa de sua região, chegando aos mesmos resultados. Ora, esse fato científico veio alterar uma rede de conhecimentos que era sustentada pelo vazio linguístico, que hipoteticamente habitava o ser surdo: a partir da

---

afixavam imagens de macacos na sala para lembrar aos alunos surdos de que humanos se comunicam com a boca, enquanto animais, como os macacos, gesticulam com as mãos (cf. STROBEL, 2008).

[7] Quanto a essa questão, esclarecemos que surdos não são mudos. Primeiramente, em sentido amplo e metafórico, porque os surdos falam – não a língua oral-auditiva, mas a sua: visual-espacial. Segundo, porque não existe nos surdos qualquer característica fisiológica que impeça a expressão oral, ou seja, surdos podem vir a falar, se houver interesse e treino especializado. Na contemporaneidade, contudo, a prática da fala é vista com maus olhos por grande parte da população surda, uma vez que ela tem sido considerada como uma prática normalizadora e disciplinar que considera os surdos sujeitos a ser corrigidos.

descoberta de Stokoe (1959), as línguas de sinais passaram a ser vistas como dotadas de uma "estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua" (BEHARES, 1993, p. 43), e os surdos começaram, ainda que muito lentamente, a ser vistos como sujeitos potencialmente perfeitos e completos justamente porque, assim como os demais, valiam-se de uma língua como as outras, embora de modalidade diferente[8], capaz de propiciar os mais profundos processos cognitivos, linguísticos e interativos.

Trocando em miúdos: foi a partir da constatação da LS como língua natural que a história dos surdos começou a ser remodelada, pois se compreendeu que o estrato oral não é o único a partir do qual se pode desenvolver uma língua natural e os processos cognitivos e sociais advindos dela. Por extensão, compreendeu-se também que em torno dessa língua agrupam-se aspectos sociais, culturais, identitários e educacionais específicos que não podem ser simplesmente ignorados.

Na contemporaneidade, entre algumas divergências de abordagem teórica, consensos puderam ser firmados. O mais importante deles é o de que, no ser surdo, não existe qualquer tipo de *deficiência cognitiva ou linguística.* Segundo Rocha *et al.* (2007), a literatura tem mostrado, até o momento, que os circuitos neurais para as línguas de sinais funcionam de maneira semelhante ao processamento cerebral das línguas orais: o processamento das LS também ocorre do lado esquerdo do cérebro. Lacerda (1998), citando Bellugi (1980), relata que pesquisas realizadas com surdos afásicos, no *The Salk Institut for Biological Studies*, na Califórnia, demonstram que, se, por um lado, todo sinal (elemento lexical das LS) é um gesto, nem todo gesto é um sinal, uma vez que lesões no lado esquerdo do cérebro levam a diferentes graus de comprometimento sintático da LS, embora não se observe prejuízo em outros tipos de gestos, como os não linguísticos, por exemplo.

Apesar das libertárias constatações acadêmico-científicas, sabe-se que o sistema de crenças do senso comum difunde-se e naturaliza-se como saber na sociedade com muito mais força e velocidade do que o saber acadêmico-científico produzido nas

[8]Costuma-se dizer que línguas naturais podem ser oral-auditivas (língua portuguesa, inglesa, espanhola, russa etc.) ou visuo-espaciais (Línguas de Sinais Brasileira, Americana, Britânica etc.).

universidades. Por razões cuja reflexão extrapola os limites desta pesquisa, percebo que o conhecimento produzido na academia nem sempre se sobrepõe ao senso comum e, quando o faz, obedece a uma lógica temporal e topográfica bastante especifica e de difícil mapeamento. Logo, ainda hoje, mais de 50 anos após as primeiras descobertas sobre as línguas de sinais, o discurso dominante nas escolas e fora delas – no entorno social mais amplo – ainda considera as línguas de sinais como inferiores às línguas orais, assim como caracteriza os surdos como incapacitados, ou como menos capazes do que os ouvintes.

Discursos e ações discriminatórias, contudo, na era das determinações "politicamente corretas", aparecem quase sempre de maneira velada e se insurgem à surdina. Em outras palavras: há múltiplas formas de discriminar, desmerecer ou desacreditar da capacidade de algo ou de alguém que não passam pela expressão explícita da discriminação. O simples fato, por exemplo, de um fonoaudiólogo do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais de dada universidade sugerir que uma aluna surda de doutorado tirasse suas dúvidas acadêmicas com ele demonstra, ao mesmo tempo, descrédito na capacidade de expressão e tradução da Libras (e na compreensão de um sujeito que é surdo) e crédito superdimensionado na capacidade de um sujeito ouvinte, como explicita o fragmento a seguir:

> Depois de minha aprovação no processo seletivo do doutorado, busquei no NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) quais os recursos que poderiam ser ofertados pela universidade para garantir-me condições de equidade no curso. Na primeira reunião, na qual participaram eu, uma intérprete e dois fonoaudiólogos, um deles sugeriu que poderia gravar as aulas para depois vir ao seu encontro, para que ele explicasse as dúvidas que poderia ter, porque não era possível traduzir em Libras uma aula do nível de doutorado. Na sua fala observa-se que além do claro preconceito em relação a Libras, subliminarmente, ele demonstrou o mesmo também em relação aos surdos, na medida em que automaticamente deduziu que eu teria dificuldade de entendimento em nível de conteúdo, as quais poderiam ser supridas por ele: com formação de nível mestrado, sem ser da área da educação. Obviamente, ele sentiu-se a [sic] vontade de fazer tal oferecimento, porque em geral se associa que os surdos têm dificuldade de abstração, e que como ouvinte ele teria plenas condições de responder às questões elementares que supôs que traria (WITKOSKI, 2009, p. 111).

A Língua Brasileira de Sinais, no fragmento acima, é vista como pobre e limitada, incapaz de traduzir discussões complexas. E o surdo que faz uso dessa língua recebe as mesmas qualificações, pois, segundo o fragmento, ele deveria tirar suas dúvidas com

alguém que, simplesmente por ouvir, tornou-se mais capaz de aprender do que ele, independente da área do conhecimento e do nível em que o ensino se realiza.

Os depoimentos a seguir também expressam o desconforto de surdos, profissionais da educação, diante da representação de seu povo no meio social e revelam estratégias visadas pela comunidade surda para alterar o sistema de imagens que ainda impera na sociedade:

> Nós temos a nossa auto-estima, o fato de sermos intelectuais surdos nos deixa muito alegres [...] Eu acho isso muito engraçado. Às vezes as pessoas falam: Gente! Olha só, ela conseguiu passar num concurso. Mas, ainda não sou vista como educadora. [...] Parece que eu, como surda, tenho que me superar permanentemente [...]. Isso me parece tão estranho. Será que por ser surda eu sempre tenho que fazer mais, mais, para provar para a sociedade que eu sou capaz? [...] no fundo ainda existe o estereótipo de que nós não somos capazes. Isso é muito estranho (SILVA, 2009, p. 30).

> Esses estereótipos precisam ser apagados, nós temos que criar muitas estratégias para acabar com isso. Ao fazermos o mestrado já estamos apagando esses estereótipos. Porém, vai levar décadas para que a nossa produção acadêmica seja respeitada. Nós estamos plantando coisas que não trazem uma mudança rápida (SILVA, 2009, p. 54).

Adentrar a universidade, graduar-se e pós-graduar-se, ser aprovado em concurso público: além de uma busca pessoal, é também uma resposta social. Um meio de provar e comprovar que não existem limites, senão os imaginados por uma parcela da sociedade. Um meio de contribuir para a desconstrução de imagens e estereotipias baseadas na insuficiência, na falta, na menos valia.

Ora, representações estereotipadas se expandem em cadeia, tornam-se sistêmicas e dominam a vida desses sujeitos como um todo. Alguns surdos, inclusive, pelas mãos da família ou da medicina, acabam por se inserir em um sistema de crenças reducionistas que os impossibilita de criar uma consciência opositiva ou de se sentirem como sujeitos de sua língua, de seu discurso, de sua vida, enfim – o que os leva, consequentemente, a se assujeitarem ao discurso dominante e a uma representação ouvintista de si mesmos.

Surdos assujeitados por discursos ouvintistas, no entanto, parecem ser a minoria da população surda que chega à universidade. Representavam cerca de 19% em 2008, em

um universo de duas universidades públicas pesquisadas no centro-sul do país (RIBEIRO, 2008; RIBEIRO; LARA, 2010), quando analisei discursos produzidos por surdos sobre a sua própria condição de surdez.

A referida pesquisa projetou um espaço discursivo constituído por duas formações discursivas (FDs)[9], uma de fundamentação ouvintista, outra de fundamentação surda. A primeira compreende os surdos a partir de uma concepção *clínica*, que acredita no "melhoramento" do sujeito a partir do combate à surdez. Surdos que enunciam a partir dessa FD buscam combater os efeitos "nocivos" da surdez (não convivendo ou diminuindo a convivência com outros surdos, reduzindo ou excluindo o uso da Libras, aprendendo a falar etc.) para se aproximarem ao máximo do padrão de vida e comunicação socialmente hegemônicos (19%).

A segunda FD, que compreende os surdos a partir de uma concepção *linguístico-antropológica,* defende que esses sujeitos constituem um povo específico com cultura, língua e identidade próprias. Um povo que pode viver e se desenvolver por meio da língua de sinais, adequando o seu mundo e suas ações a essa forma outra de existir, sem subjugar-se à proposta de "mudança" (81%). Os sujeitos que enunciam a partir dessa FD ostentam um discurso que pode ser considerado como de Fundamentação Surda.

Como se vê, cada vez mais surdos conseguem escapar de um sistema reducionista de dominação que os faz acreditar em sua própria inferioridade, haja vista o número crescente daqueles que se reconhecem a partir de suas diferenças, de sua língua, de sua cultura específica e de uma maneira própria de ver o mundo, ao lado de seus "irmãos de língua".

Surdos adeptos do Discurso de Fundamentação Surda (na pesquisa descrita acima, 81%) organizam-se, pois, como comunidade linguística e política, participam ativamente das decisões que envolvem o seu povo e lutam por seus direitos, pela melhoria de sua

[7] O termo "posicionamento", como prefere Maingueneau (2005, p. 12) atualmente, poderia também ser utilizado. Mantenho, porém, o termo *formação discursiva* por ser mais conhecido e mesmo mais usado no campo da AD, sobretudo no Brasil. A noção de *formação discursiva* – abreviadamente FD – foi primeiramente apresentada por Foucault e, posteriormente, reelaborada por Pêcheux no quadro da Análise do Discurso (ver, por exemplo, PÊCHEUX, 1990). Comumente define-se uma FD como o que pode e o que deve ser dito em uma dada conjuntura, determinando, ao mesmo tempo, certa regularidade e certa dispersão de sentidos. Adiante, retomo esta questão.

educação e pela conscientização de outros surdos. Muitos se tornam intelectuais engajados em uma causa específica, embora com anseios universais. Buscam e praticam, portanto, uma "política da diferença" pautada em movimentos de afirmação de uma cultura considerada marginal: a cultura surda.

Como defende Silva (2009), na educação, a política da diferença procura fazer reaparecer os saberes, as narrativas, as visões culturais surdas que, ao longo da história, foram silenciadas e apagadas por um discurso colonialista e esmagador de diferenças. Nessa proposta, surdos intelectuais reivindicam ainda escolas bilíngües e rejeitam de vez as escolas inclusivas.

Na esfera social, buscam igualdade de oportunidades, acesso aos bens culturais, através da Libras e de legendas nos programas televisivos, além de respeito tanto legal quanto moral à sua condição de vida surda. É nesse quadro que alguns sujeitos se voltam para a prática da pesquisa, como forma de fazer avançar o conhecimento considerado científico sobre seu povo, como demonstra o depoimento expresso em Silva (2009). Assim, organizam suas ações em torno do chamado *Movimento Surdo* e reivindicam, enfim, um futuro melhor para si e para os seus.

Movimentos Sociais, segundo Rangel (2010), desempenham um importante papel no processo de expressão e participação democrática na sociedade, pois desencadeiam debates que sustentam e tornam relevante a reivindicação de direitos – além de estimular a construção da cidadania, dando visibilidade a impasses que constituem obstáculos à vida cidadã.

'Alba (2012) informa que os primeiros Movimentos Surdos de resistências foram motivados pelas práticas de normalização impostas pelos ouvintes. Lodi (2005) corrobora essa visão ao afirmar que, por volta de 1760, um movimento de surdos contra a *ideologia verbal* já começava a se delinear no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Tudo indica, pois, que junto com as primeiras escolas para surdos, no século XVIII, surgiram também as primeiras manifestações contra as imposições ouvintistas. Foi a partir do momento em que o povo surdo se viu reunido e se descobriu semelhante, o sentimento de força e união propiciou a iniciativa reivindicatória. O desejo de que os surdos deixassem de ser surdos, pelo visto, sempre partiu dos ouvintes.

‘Alba (2012) define como marco fortalecedor (quiçá fundador) do percurso de lutas do Movimento Surdo no mundo o período que sucedeu ao famigerado Congresso de Milão, em que se proibiu o uso das LSs no ambiente escolar. A partir de então, “a comunidade surda nunca mais parou de mobilizar, sempre há algo pelo qual se luta”, afirma a autora (‘ALBA, 2009, s/p).

É possível dizer, assim, que o Movimento Surdo se erige contra o “poder administrativo” (WRIGLEY, 1996) que os ouvintes não cessam de exercer sobre os surdos, como sugere Perlin (1998, p. 69), e que ele é responsável pela presença, nos surdos, de uma identidade surda política e consciente de si mesma:

> O movimento surdo é responsável direto pelo (...) impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda. É no movimento surdo onde estamos mais próximos da divisão entre poder surdo e poder ouvinte, onde surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política da identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal. Por que surge essa resistência surda? Ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista (PERLIN, 1998, p. 69).

Alguns podem estar se perguntando: o que se pensa exatamente quando se fala em resistência surda? Em linhas gerais, considero que a resistência surda se erige frente à presença hegemônica ouvinte, que pode, de maneiras muito variadas e até mesmo sem intenção, abafar e reprimir a vida surda por entendê-la como um desvio. O surdo resiste quando apresenta ideias, saberes e percepções próprias em relação ao mundo que o cerca, quando não se aceita categorizado como deficiente e quando deseja tomar as rédeas das decisões políticas e educacionais que envolvem o seu povo, por exemplo (RIBEIRO, 2011b).

No Brasil, Jung (2011) indica como marco fortalecedor do movimento surdo a ocasião em que, em 1987, a chamada Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), fundada e mantida por ouvintes desde 1977, passa a denominar-se Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e a ser composta e dirigida por sujeitos surdos. A partir daí, surgem filiais com diretoria surda em diversos estados brasileiros e observa-se uma drástica mudança nas formas de abordar e conduzir as causas surdas nacionais.

Em nosso país, a adesão ao Movimento Surdo já esteve restrita aos grandes centros. Atualmente, contudo, assiste-se a uma intensa mobilização nacional que abarca sem exceção todos os estados brasileiros. Na era da informação, cada vez mais surdos, de todos os cantos do país, expressam publicamente seu sentimento de pertencimento à causa surda, seja através da divulgação de vídeos de manifestos *on-line*, seja por meio da publicação de textos em português em *blogs* ativistas.

A título de exemplo, em maio de 2011, quando o Movimento Surdo organizou passeatas e reuniões que reivindicavam ao Ministério da Educação (ver anexo I) a implementação de Escolas Bilíngues para Surdos, em substituição ao modelo de inclusão educacional vigente, assistimos à postagem de centenas de vídeos de manifestos no *Youtube*, com palavras de apoio e adesão à manifestação[10].

Apesar de jovem, o Movimento Surdo brasileiro trilha uma história que demonstra amadurecimento tanto dos meios quanto dos objetos de reivindicação. "Cada época tem sua emergência de luta", define 'Alba (2012, s/p). A autora pontua que por muito tempo o Movimento Surdo se preocupou, por exemplo, em demonstrar as potencialidades do surdo para o mercado de trabalho, buscando a profissionalização desses sujeitos e fomentando questões de inclusão nesse universo. Até recentemente, era bandeira do movimento tornar o uso da Libras uma ação prevista em lei[11] e assegurar ao cidadão surdo direitos básicos, como o de ser "aceito" em qualquer escola, por exemplo.

Vencidas as agendas básicas, novas bandeiras são levantadas e novas lutas, empreendidas. É assim que vemos aos poucos as reivindicações da militância surda tornarem-se visíveis e dignas de crédito ao ponto de possibilitarem a reivindicação (e a existência) de uma escola bilíngue desejada e projetada pelo próprio povo surdo.

Ora, boa parte da credibilidade conferida atualmente ao Movimento Surdo pode ser atribuída ao alto grau de formação acadêmica de alguns de seus líderes, surdos doutores

[10]É inegável que as tecnologias da informação estão cada vez mais presentes na organização e manutenção dos movimentos sociais. Tais tecnologias mudaram não apenas a maneira de mobilização do Movimento Surdo, mas também o seu espaço de atuação: "agora as redes sociais são os pontos fortes para as organizações das mobilizações e das resistências surdas", confirma 'Alba (2011, s/p).

[11] O decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei 10.436/2002, torna a Língua Brasileira de Sinais o meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas brasileiras, sem exclusão, obviamente, da Língua Portuguesa, que passa a receber o status de segunda língua (BRASIL, 2005).

em Educação. Tudo indica que o sistema de imagens sociais que ainda impera em nossa sociedade determina que a reivindicação de um surdo, por si só, pode não ser digna de fé, mas a reivindicação de professores doutores, ainda que surdos, torna-se credível.

É assim que, dotados de consciência política e de saberes acadêmicos, pesquisadores surdos olham para o passado (e para uma ponta do presente) e concluem que a história de seu povo é marcada pelo etnocentrismo e pela colonização dos surdos pelos ouvintes. Percebem, então, que a condição de colonizados encobriu por muito tempo não apenas riquezas linguísticas e culturais dos povos surdos – por serem considerados desvios – mas, sobretudo, a possibilidade de desenvolvimento desse povo, que teve o seu espaço de atuação determinado e limitado pelo olhar restritivo que lhes era imputado.

Nessa perspectiva, tenho a impressão de que sujeitos surdos, que foram marcados historicamente pelo *estigma da deficiência,* ingressam hoje na pós-graduação *stricto sensu* e tematizam seu povo na produção de pesquisas que se mostram comunitariamente engajadas, objetivando justamente edificar uma nova imagem de si e dos seus pelo viés do conhecimento acadêmico. Fazem, assim, escrever, por sobre o passado, a visão libertadora do presente – fato que me leva a concluir que produzir conhecimento é um ato revestido de política.

Ora, o primeiro grande intercâmbio de poder entre surdos e ouvintes de que se tem notícia ocorreu justamente pelo viés do conhecimento construído na academia. Quando se descobriu (na década de 1950) que o sinal (item lexical das línguas sinalizadas) é um signo linguístico (não um mero gesto) dotado de significante e de significado, com estrutura tanto sub quanto macro lexical, que obedece a regras de formação específicas e que constitui parte de um *sistema linguístico* genuíno, constatou-se também que o povo que se expressa por uma língua (equivalente) não pode ser diferente (cognitivamente). Houve, certamente, algum arranjo de poder entre surdos e ouvintes decorrente daí. E continuará a haver sempre que se constatar que o conhecimento pode ser libertador. É por isso, também, que os surdos se voltam para a pós-graduação: não apenas porque podem ou querem, mas principalmente porque precisam respirar ares emancipatórios – e a emancipação aqui se dá sob a égide do saber que instaura um poder**.** Um poder sobre si mesmo e sobre os discursos sobre si.

Um primeiro olhar sobre o saber acadêmico produzido pelos surdos mostra que ele é, em geral, autorreferenciável: tanto parte quanto chega ao grupo social a que pertencem os enunciadores (de maneira tanto teórica quanto prática), mostrando-se engajado e ativista – é, via de regra, imbuído de política, envolto em manifestações públicas e com demandas de transformação social.

Ao que tudo indica, há, pois, um fenômeno pós-moderno à espera de compreensão. Sujeitos que foram vistos como incapacitados intelectualmente – e que foram considerados privados do uso da faculdade da linguagem – têm contribuído para o avanço da ciência e do saber sobre si mesmos.

Duas hipóteses justificam esse "mal entendido": ou tais sujeitos foram curados de seus males, ou nos enganamos em nossos julgamentos sobre eles. Certa da segunda hipótese, debruço-me, neste estudo, sobre a produção acadêmica engendrada por surdos, no intuito de compreender a constituição e o funcionamento de um discurso acadêmico-científico que se mostra dotado de especificidades, tanto pela caracterização de seus produtores e por sua inscrição histórico-social, quanto por sua própria posição de fronteira entre a academia e o ativismo social. Mais precisamente, focalizo aqui as inter-relações discursivas estabelecidas entre sujeito e objeto da pesquisa que, no presente caso, de alguma forma coincidem.

Diante desse quadro, torna-se instigante, na condição de analista, entender o funcionamento de um discurso que, ao mesmo tempo em que fala em nome da academia, produzindo regimes de verdade, como diz Foucault (2006), enuncia em um tom militante, quase panfletário, que ecoa partidarismo, política e ativismo social.

Como é possível supor, não critico essa posição. Ciência e política se reclamam mutuamente, não sendo, pois, polos antagônicos. Tenho consciência das motivações extra-acadêmicas que movem as pesquisas e acredito nessas relações, por julgá-las propulsoras da produção do conhecimento; afinal, os saberes têm no meio social a sua fonte e seu destino imediato. Ou, como diz Alves (1989, p. 37): "a ciência é uma função da vida. Justifica-se apenas enquanto órgão necessário à nossa sobrevivência. Uma ciência que se divorciar da vida, perderá a sua legitimação".

No entanto, o divórcio entre ciência[12] e sujeito produtor de ciência já foi há muito estabelecido. Supõe-se que, quanto menos interferência do sujeito produtor um dado fazer científico tiver, mais ele ganhará em rigor, objetividade e assertividade. Há, pois, quem espere imparcialidade e neutralidade do fazer acadêmico-científico: é conhecida a máxima de que não cabe ao pesquisador envolver-se com o seu objeto de estudo, devendo posicionar-se acima de qualquer elemento de subjetividade, para conservar um olhar externo e neutro sobre seu objeto.

Ora, essa postura desconsidera o sujeito empírico que está por trás de toda elaboração acadêmico-científica: um sujeito que inevitavelmente sente, interpreta e faz escolhas. Desconsidera, também, o instrumento essencial que possibilita o fazer acadêmico-científico: a própria linguagem, que permite entender que o discurso (também subjetivo) da ciência é alicerçado por um fazer persuasivo-argumentativo e, portanto, passível de manobras discursivas não dogmatizadas e moldadas pela subjetividade do sujeito produtor, como sustenta Coracini (1991). Desconsidera, por fim, que a ciência não é a encarnação de uma verdade, mas uma explicação provisória e parcial da realidade, que pode, no entanto, criar um *efeito de sentido de verdade*, como nos lembra Fiorin (1988). É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2000; 2005) postula, como veremos, um saber científico "de bem" não apenas com o sujeito produtor, mas também com a coletividade que ele representa.

Partindo daí, e pensando de maneira ampla na produção do conhecimento produzido na academia, mais especificamente, na pós-graduação, há indícios de que a escolha do tema da pesquisa (de um aluno de mestrado ou doutorado, por exemplo) já se mostra como um ato politizado em si mesmo. Ora, normalmente, pesquisam-se objetos que se mostram parcialmente conhecidos pelo pesquisador. Não escolhemos objetos e temas com os quais não temos aproximação e afinidade. Não escolhemos objetos e temas que não nos movem em direção a eles.

Sabemos, no entanto, que o discurso tradicional assume a necessidade do distanciamento. E distanciamento opõe-se ao engajamento – que busca justamente a aproximação e o desejo de mudança social. Nas produções acadêmicas, portanto, o

[12] Mais adiante, defino o entendimento que faço da noção de ciência.

engajamento social, sobretudo quando traduzido em causa própria, costuma aparecer de maneira velada, por razões tão óbvias que dispensam maiores investimentos explicativos.

A partir do panorama traçado, é possível, então, supor que os surdos (pesquisadores da área da educação) se colocam duplamente nas suas pesquisas: como sujeitos do fazer acadêmico-científico e como sujeitos que militam em uma causa própria. A segunda epígrafe que abre esta tese, por exemplo, de autoria surda, pode ser considerada um exemplo de posicionamento acadêmico-científico e, ao mesmo tempo, militante:

> (...) mártires destas jornadas pela diferença, poucos de nós conseguimos pular para dentro do veículo do progresso e com afinco trazer para as páginas de espaços acadêmicos novas posições, novos achados científicos longe daquelas palavras que sustentam a farsa sobre nós e que impõem a dita anormalidade (PERLIN, 2007, p. 13).

A produção acadêmica de autoria surda é aqui colocada como superior e oposta a outra (produzida por uma parcela dos ouvintes), considerada falsa por produzir uma tentativa de normalização desses sujeitos, ou seja, por negar, abafar ou reprimir impulsos linguísticos, culturais e identitários genuinamente surdos. Se olharmos para os percalços históricos vivenciados pelo povo surdo, entenderemos as motivações que estão na base do argumento da autora.

É preciso ter em mente, contudo, que essa espécie de sobreposição entre sujeito e objeto de pesquisa não é privilégio exclusivo dos surdos. Há indícios de que produzir conhecimento a partir de si mesmo (enquanto grupo social) é uma prática em ascensão nas ciências humanas e é preciso voltar olhos investigativos para ela. Não raramente vemos negros pesquisando questões étnicas ou raciais, mulheres tematizando o seu próprio gênero e assim por diante. Nos últimos anos, por exemplo, tem crescido vertiginosamente o número de intérpretes de Libras que pesquisam a sua própria prática profissional, tirando os holofotes dos surdos e colocando-os sobre si mesmos, como o fazem Lima (2006), Pereira (2008) e Santos (2006). A presente pesquisa detém-se exclusivamente na pesquisa engendrada pelos surdos sobre temáticas que giram em torno dos próprios surdos, mas sinaliza a importância de se compreender esse processo também em outras esferas sociais.

Diante da conjuntura acima, pergunto-me: que singularidades o discurso acadêmico de sujeitos surdos pode me revelar, enquanto pesquisadora? O que justifica, enfim, o meu investimento nesta pesquisa? Sem a pretensão de dar a essas perguntas respostas definitivas, explico meu interesse, em linhas gerais, da seguinte maneira: (i) o ingresso dos surdos na pós-graduação *stricto-sensu* faz parte de um evento histórico-social sem precedentes, que envolve o abrandamento de fronteiras entre o "normal" e o diferente e que concretiza, em última instância, a conclamada inclusão educacional; (ii) até o momento, salvo engano de minha parte, não se verifica nenhum investimento de pesquisa de base discursiva sobre essa temática no Brasil[13], fazendo prevalecer sobre ela o olhar da doxa[14], que ora louva o discurso acadêmico dos surdos, por entendê-lo como fonte da essência de todos os outros, ora o "apedreja", por entendê-lo como parcial, comprometido e, portanto, a-científico; (iii) faz-se necessário, assim, compreender os movimentos e deslocamentos enunciativos desse discurso, pensando tanto na sua constituição, quanto nos dispositivos que o validam. Para tanto, pretendo analisar o funcionamento de categorias que sustentam os planos de sua semântica global (MAINGUENEAU, 2005a), como o éthos e a cenografia.

Considero que o alcance efetivo da AD para a compreensão dos inúmeros discursos criados e veiculados na sociedade vem-se expandindo, na medida em que a própria sociedade, em suas múltiplas formas de expressão, nos projeta essa demanda. Novas problemáticas nos interrogam; novos acontecimentos discursivos se evidenciam e questões pós-modernas nos espreitam à espera de compreensão. Minha intenção, na presente pesquisa, é justamente contribuir para a compreensão de um entrelugar discursivo que se posiciona na fronteira entre a academia e o ativismo social.

---

[13] Uma ressalva deve ser feita ao estudo de Silva (2009), que tematiza intelectuais-educadores surdos. No entanto, trata-se de uma proposta distinta: a partir do campo da Educação, o estudo analisou narrativas espontâneas de intelectuais-educadores surdos sobre questões pertinentes ao tema da pesquisa.

[14] O termo "doxa" pode ser definido, em linhas gerais, como um fundo comum de crenças, conjecturas, usos e costumes, discriminações e princípios de avaliação que, regido por uma lógica específica – a do verossimilhante –, limita o sentido e funda o julgamento, traçando a fronteira movediça, mas intransponível, do que pode ser ouvido e compreendido. Trata-se, pois, de um estoque de lugares-comuns que serve de suporte para os discursos de todos e de cada um, o que evidentemente está ligado à ideologia (cf. QUERÉ, 1994, p. 16).

CAPÍTULO II: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E ENGAJAMENTO SOCIAL

Para começar minha reflexão, traçarei, primeiramente, o lugar teórico a partir do qual compreendo o *corpus* desta pesquisa: teses de doutorado em Educação. Uma definição despretensiosa e mais ou menos corrente poderia caracterizar o gênero tese como "um trabalho *científico* original, que apresenta uma reflexão aprofundada sobre um tema específico, nunca antes tratado e cujo resultado final constitui uma contribuição valiosa e única para o conhecimento da matéria tratada"[15] (grifo meu). Detenho meu olhar, por um instante, sobre o valor de *ciência* reivindicado nessa definição.

A polêmica discursiva que se estabelece entre diferentes áreas do conhecimento, quanto à definição de "quem" produz valores científicos ou não é conhecida. Eco (1992, p. 20) adentra essa questão com a dicotomia *tese científica vs tese política*, no esforço de considerar o que é cientificidade. Para ele, tal bipartição é provocativa e equivocada, pois faz supor que uma tese política não possa ser científica. Advogando contra tal posição, afirma que frequentemente "fala-se nas universidades em ciência, cientificismo, pesquisa científica, valor científico de um trabalho", de forma que tais termos acabam por fomentar "equívocos involuntários, seja por mistificação ou por suspeitas ilícitas de mumificação da cultura." (*op. cit.*, p. 20). Cabe, pois, definir de que cientifismo se fala nas universidades. Segundo o autor:

> Para alguns, a ciência se identifica com as ciências naturais ou com a pesquisa em bases quantitativas: uma pesquisa não é científica se não se conduzir mediante fórmulas e diagramas. Sob este ponto de vista, portanto, não seria científica uma pesquisa a respeito da moral em Aristóteles; mas também não o seria um estudo sobre consciência de classe e levantes camponeses por ocasião da reforma protestante (ECO, 1992, p. 20).

Obviamente, não é esse o valor de "científico" que circula nas universidades. Abraçando essa causa, Eco (*op. cit.*, p. 21-22) define a que título um trabalho merece chamar-se

[15] Definição apresentada pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/guias1.htm+o+que+é+uma+tese%3F&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso: 05 maio 2009.

científico, em sentido *lato*. Para ele, um estudo é científico quando apresenta os seguintes requisitos: a) o estudo focaliza um objeto definido e reconhecível por todos; b) o estudo diz sobre o objeto algo que ainda não foi dito ou revê sob ótica diferente o que já se disse; c) o estudo é útil aos demais; d) o estudo oferece elementos para a verificação e a constatação das hipóteses apresentadas[16].

Elementos de cientificidade, portanto, podem aplicar-se a qualquer tipo de pesquisa, mesmos as ditas políticas ou engajadas. Aliás, com o inter-relacionamento, cada vez maior, entre pesquisa científica e pesquisa política, a distinção entre elas tem-se mostrado improcedente. Pode-se pensar que todo estudo acadêmico que contribua para o desenvolvimento do conhecimento geral terá um valor político positivo; afinal, por trás de todo fazer acadêmico prevê-se uma necessidade operacional, prática ou teórica, isto é, interesses específicos governam os rumos da pesquisa científica. Porém, da mesma maneira, pode-se, como argumenta Eco, prever que uma pesquisa engajada, que se queira séria e respeitada, precisa seguir determinados princípios.

Assim, apesar de os princípios – itens de a) a d) – arrolados por Eco parecerem, à primeira vista, um tanto amplos, quando se dedica a explicá-los um a um, o autor faz desaparecer essa impressão: para ele, se um estudo não mostrar rigor, organização e clareza de critérios, além de uma série de elementos que possibilitem a sua verificação ou contestação a *posteriori*, não pode chamar-se por direito científico.

Contudo, a definição de ciência corrente e hegemônica socialmente reserva critérios de cientificidade apenas para disciplinas específicas, naturais e/ou exatas, nas quais os valores do homem interferem pouco, como na matemática, física, química ou biologia. A imagem do cientista de jaleco branco, em um laboratório asséptico, é certamente a que mais tem respaldo no imaginário social. Apesar disso, vemos serem praticadas *ciências* humanas e serem formados *cientistas* sociais e políticos.

O conhecimento científico, já definiu Santos (2000), não é nem o único, nem o mais completo – e para Anísio Teixeira, tampouco é o mais complexo, pois, no seu entender, "como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de

[16] Apesar da complexidade dessa discussão, ultrapassa o escopo do presente trabalho esmiuçar, em pormenores, os critérios de Eco (1992), a que remeto o leitor interessado.

muito mais completo que uma ciência" (TEIXEIRA, 1997, p. 197).

Controvérsias a parte, o que importa aqui é definir que o valor de cientificidade requisitado nesta pesquisa parte mais de "condições de cientificidade" proporcionadas pelos programas de pós graduação do que da tradição formal que determina quem produz ou não "valores científicos".

2.1. Surdos intelectuais

No subtítulo acima, a palavra *surdos* funciona como substantivo e *intelectuais,* como adjetivo. Para receber o *status* de intelectuais, tanto na comunidade surda quanto fora dela, é necessário que tais sujeitos tenham algum envolvimento acadêmico – no mínimo graduação, seguida preferencialmente de títulos de pós-graduação – e uma considerável atividade social na luta, conscientização, discussão e promoção dos direitos do ser surdo. Mas, afinal, o que é ser intelectual?

Ribeiro, R. (2006, p. 137) postula que o cientista específico às ciências humanas é o intelectual, figura que se distingue do cientista das ciências exatas ou naturais na medida em que este lida com coisas, enquanto aquele lida com objetos que falam por si mesmos, o que "introduz um elemento irredutível de imprevisão e indeterminação no conhecimento". Veem-se aí duas formas de ciência que, na opinião do autor, não se relacionam à tradicional oposição entre ciência *hard* e *soft*, mas a duas diferenças fundamentais: a primeira indica que o sujeito, nas ciências humanas, está mais próximo de seu objeto (que será também humano ou derivado dele), de forma que esse indício de mescla "torna-se o problema principal a assegurar sua certeza (...)" (p. 138). A segunda relaciona-se à aplicação prática do conhecimento em cada polo: nas ciências das coisas tal aplicação prioriza a tecnologia, enquanto, nas ciências dos homens, ela se volta para a formação de um público, isto é, para a formação de uma consciência, insurgida por dado conhecimento, como fim último. Por exemplo, indo além das ciências humanas, podemos pensar que se formou público para o discurso de Freud sobre a sexualidade infantil, o que

acabou por relativizar o legado deixado por Rousseau, que considerava as crianças como seres puros e não mundanos. Da mesma forma, a sociologia mostrou que a violência não advém da maldade humana, mas principalmente de condicionamentos sociais – e o público formado, nesse caso, ultrapassa o limite dos muros da academia.

Para apurar a sua noção de intelectual, Ribeiro (2006, p. 141) sustenta ainda que "é ele quem lida com a ágora[17], com o dar caráter público àquilo cujo conhecimento estaria, num primeiro momento, fechado no ambiente acadêmico". O intelectual se caracteriza, assim, pelo "uso público do conhecimento", pela capacidade de conversão de um estudo inicialmente voltado apenas para o avanço interno do conhecimento em algo a ser apropriado socialmente. Enquanto o cientista conhece, o intelectual avalia o mérito do conhecimento.

Ao discutir o uso e a apropriação do conhecimento, o intelectual se torna, assim, *o político da ciência.* No entanto, no entender do autor, nada impede "que haja cientistas do social e intelectuais das ciências biológicas" (*op. cit,* p. 144). Vê-se, pois, que Ribeiro (2006) não distingue o intelectual do cientista unicamente por seus objetos, mas, sim, por suas *atitudes,* donde se conclui que a diferença fundamental entre o chamado cientista e o chamado intelectual é o uso social do conhecimento, aqui entendido como um tipo de *engajamento político.*

Ao distinguir o intelectual universal (representante de uma consciência coletiva voltada para as questões das massas) do intelectual específico (que se constrói e se sustenta como membro de um grupo específico, para o qual volta sua atenção), Foucault (2004, p. 13) adverte que "é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de 'ciência/ideologia', mas em termos de 'verdade/poder' ".

Ora, o intelectual específico se levanta, em geral, contra um sistema de poder hegemonicamente constituído e questiona um regime de verdade, ao mesmo tempo em que busca instituir outro. E, se o faz em nome próprio, é porque representa certa coletividade, um público específico: "quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe

[17] Segundo o dicionário *Michaelis* on-line (2011): "praça pública onde os gregos celebravam as suas assembleias e aplicavam a justiça".

mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede", nos diz Deleuze, em conversa com Foucault (2004, p. 70).

Especificamente sobre surdos intelectuais, assim se pronunciam Rezende e Rezende Jr. (2007):

> [...] os surdos intelectuais específicos não exigem dos outros o que eles devem fazer, não impõem sua vontade política sobre os outros, não infligem a sua produção da verdade como sendo a única, excluindo as outras possibilidades, as outras verdades. O seu papel é analisar os seus espaços, os seus acontecimentos, os seus balizamentos, abanando e agitando outros pensares, os outros fazeres, dissipando os velhos conceitos, para uma reproblematização de outras vontades políticas e produções da verdade, enfim para o eclodir de novos conceitos condizentes com o ser surdo com suas peculiaridades plenas. Mais do que isso, que sejam esparzidos pelos seios sociais por meio de ensinamentos advindos dos surdos intelectuais específicos (REZENDE; REZENDE JR., 2007, p. 196).

Os autores acima defendem a superioridade do intelectual-pesquisador surdo em face dos não surdos na abordagem de problemas que envolvem povos sinalizadores. Para a autoria surda supracitada, intelectuais surdos não exigem, impõem ou infligem a produção de verdades de outrem (como os ouvintes costumam fazer com eles, subentende-se), mas atuam em um espaço próprio e produzem um autoconhecimento deslocado da lógica dominante (a visão dos ouvintes sobre os surdos). Não se pode perder de vista, contudo, que surdos intelectuais estão enredados na mesma trama de poder que combatem, isto é, deixar de ser dominado, implica, em alguma medida, exercer algum domínio.

Assim, aos poucos, intelectuais advindos de grupos sociais discriminados tornam-se pesquisadores e comprometem-se com seus setores de origem, desencadeando a produção de um conhecimento voltado para a promoção imediata de seu grupo cultural. Isso implica falar de atividades acadêmicas articuladas **'por'** sujeitos que, "ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria **'com'** os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento **'sobre'** os movimentos e os seus sujeitos" (GOMES, 2010, p. 494, grifos meus).

Na visão de Gomes (2010), é provável que o campo da educação seja a área do conhecimento em que a inserção de intelectuais específicos (negros, homossexuais,

feministas...) se faça mais presente e visível. Como é de se esperar – e como informa a autora –, esses sujeitos.

> (...) se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos [...] e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento (GOMES, 2010, p. 495).

É aí que se enquadram os surdos intelectuais. E eles não são os únicos. A autora citada, por exemplo, trata especificamente da atividade acadêmica de negros intelectuais, embora a reflexão que tece sirva, bem amplamente, para o caso dos surdos, uma vez que o que se discute aqui é a produção de conhecimento politicamente (auto) posicionado. A autora inspira-nos ainda a pensar que, ao tematizarem questões surdas na academia, tais sujeitos "produzem um tipo de conhecimento não mais pautado no olhar do outro", ouvinte eventualmente comprometido com o percurso de lutas do povo surdo, "mas pelo olhar crítico e analítico" do próprio surdo como pesquisador da temática surda. Rezende; Rezende Jr. (2007), por exemplo, destacam essa vantagem na citação anterior. Assim, não se trata mais de um olhar dito neutro e distante sobre fenômenos sociolinguísticos e educacionais que envolvam surdos, mas, sim, de uma análise e uma leitura crítica de quem vivencia tais conflitos na sua trajetória de vida tanto pessoal quanto coletiva, inclusive no meio acadêmico-profissional.

É claro que "equilibrar-se no fio da navalha" traz múltiplas tensões. Apesar de certamente enriquecer e renovar as visões até então apresentadas, o surdo intelectual "ameaça territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas, traz elementos novos de análise e novas disputas aos espaços de poder acadêmico", além de ser colocado sob suspeita por aqueles que só acreditam na produção de conhecimento neutro e deslocado dos sujeitos que o produzem (GOMES, 2010, p. 492).

Foucault (2006) sugere que todo percurso de luta contra formas de opressão é, de alguma forma, tributário do percurso de lutas operárias, iniciado no século XVIII. Assim, ao lutarem contra formas de coação e de controle sobre si, mulheres, negros, surdos e

homossexuais se mostram ideologicamente afinados com o proletariado, uma vez que "se o poder se exerce como ele se exerce, é, na verdade, para manter a exploração capitalista" (FOUCAULT, p. 46). Corroborando essa visão, Lane (2002) discute que a origem da noção de deficiência remonta ao século XVIII, quando foi preciso separar os considerados sadios (aptos ao trabalho) dos deficientes (inaptos e onerosos ao governo). Em outras palavras: os movimentos sociais das minorias estão, de alguma forma, ligados à ideologia do movimento operário, uma vez que buscam combater formas de controle conduzidas por toda parte pelo mesmo sistema de poder.

Nesse sentido, pensando na intelectualidade negra na academia, Mama (2010, p. 605) relata o descaso da comunidade científica mundial quanto às publicações africanas sobre os efeitos nocivos da globalização. Deve-se a estudiosos africanos algumas das mais fortes críticas à globalização e ao imperialismo. Tais críticas, no entanto, são reduzidas no máximo à categoria fútil de "literatura de protesto", pois são completamente ignoradas pelas principais obras editadas pelo mundo sobre a temática. Para a autora, os intelectuais negros (africanos) produzem uma pesquisa acadêmica que vê a si própria como "parte integrante da luta pela liberdade e que responde, não perante esta ou aquela instituição, regime, classe ou gênero, mas perante a imaginação, as aspirações e os interesses da gente comum" (*op. cit.,* p. 603). Ora, Foucault já disse que o sistema de controle e poder capitalista se reconduz de distintas maneiras em distintos lugares.

Mama (2010, p. 605) nos faz pensar que uma atitude responsável e ativa exige que façamos mais do que nos colocarmos à margem dos problemas sociais. Exige que, enquanto acadêmicos, "ultrapassemos a nossa tradição liberal de neutralidade perante as políticas e que desenvolvamos uma ética mais radical, susceptível de questionar e interpelar ativamente as hegemonias globais". A autora se (nos) questiona:

> Qual o contributo que a nossa pesquisa e o nosso conhecimento poderá [sic] trazer aos diversos contextos dos povos que estudamos? Como é que a nossas atividades de pesquisa afetam a vida daqueles que estudamos? Será possível desenvolvermos estudos sobre África de maneira a estes mostrarem um maior respeito para com as vidas e as lutas do povo africano e as suas agendas? Será possível promovermos estudos que contribuam para o bem da África? (MAMA, 2010, p. 610).

A contribuição social da pesquisa realizada por surdos não pode ser mais clara:

primeiramente, como agenda geral, tem a função de ressemantizar o conceito de surdez, politizando e ressignificando a discussão a partir da suplantação da ideia de deficiência. Como se verá, em todas as teses analisadas na presente pesquisa esse propósito se mostra bastante claro e presente. Vemos, por exemplo, a tese 1 (T1)[18] enfrentar o império do Implante Coclear com o objetivo de fazer frear a voracidade dos discursos sobre sua introdução na vida dos surdos ou, pelo menos, com o objetivo de fazer a Libras sobreviver (ou entrar) nos espaços já dominados por ele.

A tese 2 (T2), por sua vez, denuncia histórias de horrores (maus tratos e abusos) vivenciadas por surdos numa época em que estes ainda estavam fortemente subjugados ao domínio de instituições ouvintistas. Dirige-se sobretudo ao povo surdo, interlocutor modelo da tese, como veremos adiante, no intuito de alertá-lo sobre a precariedade do passado e incitá-lo a reescrever, com atitudes outras, o futuro. Já a tese 3 (T3) objetiva fazerem ouvidas as intervenções pedagógicas esperadas e produzidas pelos próprios surdos sobre a sua educação. Dá voz a pedagogos surdos e propõe a educação que "nós surdos queremos", produzida **por** surdos e **para** surdos. A mudança social está na pauta das pesquisas produzidas por surdos e apresentadas aqui. O que está em causa na pesquisa de base ativista, portanto, é a possibilidade de melhoria social para o grupo ou organização comunitária da qual é representante.

Acredito que, atualmente, à intelectualidade surda brasileira, sediada na academia, restam pelo menos três desafios – os dois primeiros foram inspirados na reflexão de Gomes (2010) sobre a intelectualidade negra do Brasil:

1. Estimular e preservar a abertura de caminhos para as jovens gerações de surdos brasileiros adentrarem a pós-*graduação stricto-sensu*. Oriundas da graduação em Letras/Libras, essas gerações vêm sendo mais bem preparadas "do ponto de vista do domínio dos instrumentais acadêmicos, da produção crítica e da fluência em língua estrangeira" (GOMES, 2010, p.) e ainda sobre as tensões entre poder, produção de conhecimento e autoconhecimento coletivo. O desafio é formar essa nova geração a partir de um processo identitário que abarque, ao mesmo tempo, a complexidade do

[18] Quanto à caracterização e titulação de cada uma das teses que compõem o *corpus*, ver os quadros 06, 07 e 08 no Capítulo II.

ser surdo no mundo da produção científica e no mundo da vivência comunitária.

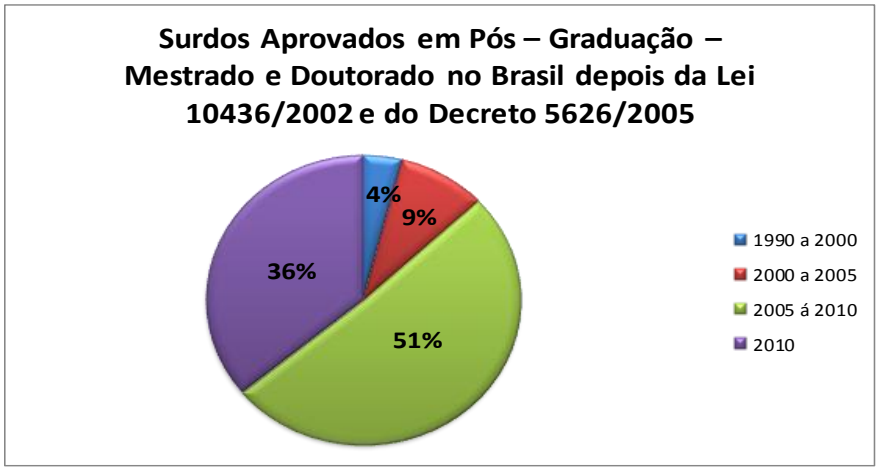
2. Contribuir para a melhoria do acesso e desenvolvimento das novas gerações surdas tanto na língua de sinais, quanto na língua portuguesa – a primeira é um instrumento de importância incomensuável para o desenvolvimento cognitivo e identitário dos surdos; a segunda, uma condição *sine qua non* para a produção do discurso acadêmico-científico (apesar de certo segmento da liderança surda brasileira defender a possibilidade de regitro de TCCs na Língua Brasileira de Sinais, questão certamente polêmica).

3. A meu ver, cabe também à intelectualidade surda brasileira (sediada na academia) desenvolver projetos extensionistas que construam uma ponte (um atalho) entre a universidade e a comunidade (surda) que almeja estar um dia lá.

É possível perguntar: por que só muito recentemente surdos começaram a frequentar a universidade? Em nosso país, foi necessário sancionar em 2002 a lei 10.436 (homologada, em 2005, pelo decreto 5.626), reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação do surdo brasileiro, para que surdos sinalizadores começassem a ser aceitos com a "exoticidade" de sua língua. Antes disso, apesar de todos os avanços e pesquisas relativas à Língua Brasileira de Sinais e à educação de surdos, o que se observava era a pouquíssima crença ou atenção conferida às pessoas surdas. Após a homologação da lei, contudo, a discussão sobre o povo surdo (sua língua, cultura e educação) cresceu e, junto com ela, o número de vagas nas escolas, não apenas para surdos, mas também para intérpretes de Libras, em decorrência das políticas públicas de inclusão que garantem, por exemplo, a presença de intérprete em concursos públicos, ainda que essa norma não seja totalmente cumprida nas/pelas instituições.

O gráfico abaixo, extraído de Vilhalva (2010, p. 02), ilustra a aprovação de surdos em programas de pós-graduação antes e após a publicação da referida lei. Antes da lei, o percentual era insignificante. Nos anos posteriores ao decreto (de 2005 a 2010), constata-se um crescimento significativo e, em 2010, um salto surpreendente, pois o número de surdos na pós-graduação representa mais da metade do acumulado entre 2005 e 2010, fato que não deixa dúvidas quanto ao ingresso, cada vez maior, de surdos na pós-graduação *stricto sensu*:

Gráfico 01



2.2. Por uma nova racionalidade científica

Apesar das reflexões empreendidas sobre ciência *soft* e *hard,* não objetivo traçar paralelos diferenciais entre as ciências humanas e as demais, ou entre os profissionais que nelas se incluem. Pretendo aqui apontar para a possibilidade de também se compreenderem as ciências humanas como um tipo de ciência – aliás, como seu próprio sintagma-rótulo já o faz – e considerar as teses aqui analisadas como atributo de um trabalho intelectual, que se volta para a formação de um público e questiona o regime de verdade hegemonicamente instituído, por meio de um percurso de luta teórica e prático-social.

Circunscrevo, portanto, o lugar de compreensão do *corpus* desta pesquisa: geradas no seio de universidades federais, a partir da orientação de respeitados profissionais, as teses que examinarei fazem jus ao atributo de cientificidade. Apesar de óbvia para alguns, essa justificativa se direciona especificamente àqueles que, cada vez mais numerosos, questionam-se (e nos questionam) acerca do teor de cientificidade (leia-se "verdade") de teses ditas engajadas, ou melhor, no caso em questão, de pesquisas conduzidas por surdos

sobre temáticas que giram em torno da surdez. Ora, quem foi que proclamou a disjunção da ciência com a realidade social ou com a consciência coletiva?

A estes, e a todos nós, envolvidos em atividades acadêmicas, apresento o olhar do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, para quem "a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria" (SANTOS, 2000, p. 18). Defendendo um fazer científico pós-moderno, ao mesmo tempo integrado e fragmentado, "de bem" com a realidade empírica e com o senso comum, Santos (2005) afirma que a ordem científica dominante, herdada do século XVI e consolidada no século XIX, que apresenta o que ele chama de *paradigma dominante* do fazer científico, está em crise e que um novo paradigma começa a revelar-se, a saber, o *paradigma emergente*. O primeiro é assim caracterizado pelo autor:

> Pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 2005, p. 20).

Pensando como Eco (1992), Santos (2005, p. 22) postula que, no paradigma dominante, a matemática ocupa um lugar central, o que gera pelo menos duas consequências principais: 1) *conhecer* torna-se sinônimo de *quantificar*, de forma que o rigor científico acaba por ser aferido por meio do rigor das medições. Por essa via, o que não é quantificável, torna-se cientificamente irrelevante. É aasim que as qualidades intrínsecas ao objeto acabam sendo desqualificadas "e em seu lugar passa a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir"; 2) a redução da complexidade é considerada condição do método científico. Em adição, *conhecer* significa também *dividir* e *classificar* implica *desmontar* o que é complexo e submetê-lo a leis seguras e objetivas.

O modelo de racionalidade científica que está na base do paradigma dominante, contudo, segundo o autor, mostra-se em crise, após o advento de uma série de condições teóricas inovadoras, advindas tanto da física e da biologia quanto do fortalecimento de diversas áreas das chamadas humanidades. Para Santos (2000, p. 11), vivemos um período de transição de racionalidades entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma,

cuja emergência aponta para a construção de uma ciência chamada por ele pós-moderna[19].

No paradigma emergente, o conhecimento se faz prudente e visa a uma vida decente. Em outras palavras, para Santos (2005, p. 60), um paradigma outro não pode mais apresentar-se apenas como "um paradigma científico (um paradigma prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)". Portanto, o homem e a realidade social, que haviam sido expulsos do paradigma dominante, entram agora pela porta da frente nesse novo modelo de racionalidade científica.

Quatro princípios articulam-se na caracterização do chamado *paradigma emergente*. Por entendê-los como importantes para o desenvolvimento deste trabalho, apresento-os sucintamente. Segundo Santos (2005, pp. 61-92), no paradigma emergente:

1 – *Todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social*: proclama-se a superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais, de modo a valorizar os estudos humanísticos e a compreender o caráter indivisível de tais grandezas. Não existem estudos não humanos ou não sociais: é como se o homem, no afã de conhecer os objetos mais distantes e distintos de si, acabasse por reconhecer-se neles, tal qual imagem refletida no espelho.

2 – *Todo o conhecimento é local e total:* como uma espécie de movimento contrário à compartimentação do saber (em disciplinas protegidas ostensivamente) e à crescente superespecialização (que ignora a totalidade) fazendo de alguns estudiosos verdadeiros "ignorantes especializados", na ciência pós-moderna (paradigma emergente), o conhecimento procura ser local e, não contraditoriamente, total. Trata-se de uma ciência tradutora que transforma conceitos e processos, vistos como locais (específicos a dadas disciplinas), em unidades intercambiáveis globalmente (capazes de

[19] De acordo com Gonçalves (2011), o amplo e multifacetado movimento sóciocultural da pós-modernidade ganha força aproximadamente no último quarto do século XX. A noção, de cunho estético ou histórico, é bastante fluida e tenta caracterizar uma época em que as expressões (artísticas e científicas) são dominadas pela lógica cultural do capitalismo tardio, pelo fim das metanarrativas e por uma cultura instalada pelo pós-guerra e pela visão pós-industrial. Boaventura Santos utiliza-se do termo para falar precisamente da fase de transição paradigmática em que nos encontramos, caracterizada pela extensão ou transformação da ciência pré-existente (moderna) em uma nova (pós-moderna), ainda com perfil indefinido.

ocupar distintos espaços discplinares).

3 – *Todo conhecimento é autoconhecimento*: este é, certamente, um dos pontos que mais me interessam nos estudos de Santos. Para ele, apesar de a racionalidade científica, hegemônica na ciência moderna, ter consagrado o homem como sujeito epistêmico, ela o expulsa enquanto sujeito empírico, uma vez que "um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não toleraria a interferência dos valores humanos" (*op.cit.,* p. 80). A partir dessa visão, sujeito e objeto passaram a encarnar sujeitos epistemológicos distintos e distantes.[20] Hoje, no entanto, discute-se a importância de se considerar o objeto como a continuação do sujeito por outros meios, de forma a se considerar o conhecimento advindo dele como uma espécie de autoconhecimento, o que imputaria à ciência um caráter quase autobiográfico:

> Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças, os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos de nossos trabalhos científicos (SANTOS, 2005, p. 85).

Na ciência dita pós-moderna, segundo o paradigma emergente, o caráter autorreferenciável já não é mais dissimulado, mas assumido. A partir de uma ressubjetivação, o conhecimento é visto como correlato a um saber prático de vida. Ora, é isso justamente o que se apresenta no *corpus* desta pesquisa: o conhecimento construído e veiculado apresenta-se ao sujeito pesquisador como a formulação de um autoconhecimento, de um saber que também o referencia. Falar do outro (surdo) é falar de si; demonstrar seus anseios e sentimentos em relação à comunidade surda é tocar os sentimentos e anseios do outro. Tocar a ferida alheia é também tocar a sua própria ferida.

---

[20] Na antropologia, por exemplo, "a distância empírica entre o sujeito e o objeto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objeto era o povo primitivo ou selvagem. Nesse caso, a distinção sujeito/objeto aceitou ou mesmo exigiu que a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objeto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante" (SANTOS, 2005, p. 80-81).

4 – *Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*: a despeito de a ciência moderna considerar o senso comum como "superficial, ilusório e falso", a ciência pós-moderna busca de alguma forma resgatar e entender o seu valor, pois considera que "o fundamento do estatuto privilegiado da racionalidade científica não é em si mesmo científico", pois vê a "verdade" científica como o efeito de uma construção. Por outro lado, o senso comum permite que as diversas formas de saberes (tanto da ciência, quanto do cotidiano) interajam entre si na construção de um conhecimento salutar. O olhar distinto que o autor lança para o senso comum deve-se ao fato de que, nos seu entender, ao "sensocomunizar-se," a ciência pós-moderna "não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida" (SANTOS, 2005, p. 91).

Enfim, para Santos (2009), o paradigma emergente elege a comunidade, a participação e a solidariedade como princípios. Sua racionalidade torna-se, assim, estético-expressiva, e o conhecimento ora regulatório constrói um conhecimento emancipatório que se mostra responsável (ético) e político (participativo).

O autor admite que a reflexão epistemológica tecida por ele está muito mais avançada e sofisticada do que a prática científica ainda vigente: no seu entender, nenhum de nós (inclusive ele próprio) pode ainda visualizá-la e praticá-la com clareza, pois vivemos um momento de transição de racionalidades. Deve-se considerar, no entanto, que, contando da primeira publicação da obra (*Um discurso sobre as ciências*, 1987) até os dias de hoje, já se passaram 25 anos, de forma que, se por um lado, o paradigma chamado *emergente* mostrou, com mais nitidez, as suas feições, por outro, tudo indica que ele não se mostrou inteiramente como se pensou, apesar de certamente conter traços da primeira projeção. O momento de transição (iniciado no pós-guerra) ainda perdura, apesar de certamente ter avançado em relação ao tempo de escrita da primeira versão da obra.

De minha parte, suponho que a pesquisa engendrada por pesquisadores surdos encaixa-se, com justeza, no paradigma emergente proposto por Santos (2005). Como será possível perceber, estamos diante de pesquisas científicas que, ao mesmo tempo em que

reivindicam para si um lugar nas práticas acadêmicas correntes, constroem sobre elas um lugar discursivo e identitário singularizado, que tanto parte de – quanto chega a – um meio social específico. Como se sabe, sujeito e objeto, no *corpus* desta pesquisa, se sobrepõem, de alguma maneira. Portanto, debruço-me aqui sobre um tipo de fazer acadêmico considerado como emergente: auto-referenciável e, por isso, autobiográfico. Compete-me, pois, entre outras coisas, compreender como essa tensão discursiva (entre sujeito e objeto) é resolvida no fio do discurso.

2.3. A institucionalização do saber: reflexões sobre o gênero tese de doutorado

A compreensão da constituição discursivo-pragmática do *corpus* passa, necessariamente, pelo entendimento da noção de gênero – "um constructo conceitual de relevância fundamental para a análise dos fatos de linguagem" (MARI & SILVEIRA, 2004, p. 60).

Objeto de inúmeras reflexões, a categoria recebe atualmente esforços renovados e exibe um vasto catálogo de propostas conceituais e metodológicas que lançam luzes sobre a diversidade das práticas discursivas socialmente instituídas. Afinal, não se faz análise do discurso sem que se levem em conta as determinações (linguísticas, sociais, ideológicas...) impostas pelos "lugares" de onde provêm os textos – ou restritas a eles. A partir daí, analistas do discurso são unânimes em afirmar que o estudo da noção de gênero é fundamental para a disciplina da qual se ocupam (ver, por exemplo, MAINGUENEAU, 2004; 2006a). Para mim, a importância da noção se deve ainda ao fato de ser possível avistar, a partir dela, tanto as condições de produção do discurso, quanto as práticas sociais realizadas por ele, sem perder de vista as regularidades linguístico-discursivas que o constituem.

Enquanto dispositivos de comunicação sócio-históricos, os gêneros de discurso são definidos a partir de lugares epistemológicos de alguma maneira distintos, embora inter-relacionados, que partem de pontos de vistas funcionais, enunciativos, textuais, ou

comunicacionais. Apesar de reconhecer a contribuição fundamental de Mikhail Bakhtin sobre a noção, assim como a importância das discussões realizadas por Marcuschi (2003), limito-me à abordagem da noção em AD, mais especificamente, em Maingueneau (2004).

Diante da multiplicidade e heterogeneidade de gêneros realizados nas mais diversas situações sociais, o autor propõe, inicialmente, a distinção entre três regimes de genericidade, a saber: 1) *os gêneros autorais*, que são determinados pelo próprio autor ou editor e que se fazem presentes principalmente na literatura, sendo caracterizados, sobretudo, pelo título, mais do que pelo conteúdo: "meditação", "ensaio", "tratado", etc. – rotulação pessoal e forçosamente imposta pelo autor; 2) *os gêneros rotineiros*, favoritos dos analistas do discurso, tais como entrevistas, negociações comerciais, jornais impressos, consultas médicas, etc; estes distribuem-se numa escala que vai dos gêneros extremamente ritualizados, que não permitem manifestações singulares do sujeito (como alguns gêneros judiciários) a gêneros que abrem diferentes espaços de manobra para as variações pessoais, como um artigo de revista, por exemplo; 3) *os gêneros conversacionais*, que não estão relacionados às rotinas estabilizadas ou lugares e papéis institucionalizados. A própria categoria de gênero se mostra instável aqui, sendo difícil, por exemplo, determinar se uma conversa no trabalho e uma conversa na esquina entre dois hipotéticos parceiros pertencem ao mesmo gênero.

O autor reconhece, todavia, que a tripartição apresentada impõe limitações e problemas diversos, entre eles, o fato de que a distinção terminológica entre "rotineiro" e "conversacional" pode fazer parecer, por exemplo, que gêneros conversacionais não sejam rotineiros. Constatada, pois, a inadequação dessa proposta, ele apresenta, mais adiante, uma outra categorização – mais específica e mais clara, de certo ponto de vista –, que é dicotômica, ao invés de tricotômica: opõem-se, nesse caso, os gêneros *conversacionais* e os gêneros *instituídos*. Silenciando-se sobre os primeiros, Maingueneau se debruça sobre os segundos (que reagrupam os gêneros "autorais" e os "rotineiros" da primeira categorização), subdividindo-os em quatro modos, a saber:

1. Gêneros instituídos de modo I: são aqueles que (quase) não se sujeitam a variações, de forma que se torna impossível falar em autores dessas práticas

verbais. Ex: registros de cartório, fichas administrativas, catálogos telefônicos etc.

2. Gêneros instituídos de modo II: seguem cenografias[21] preferenciais, mas admitem desvios ou cenografias originais. Os locutores produzem textos próprios, embora estejam submetidos a um conjunto de normas e parâmetros que definem o ato comunicacional. Ex: jornais televisivos, guias de viagens, artigos científicos etc.

3. Gêneros instituídos de modo III: gêneros para os quais não existem cenografias preferenciais, uma vez que a "inovação" parece fazer parte da natureza mesma do gênero. Ex: músicas ou publicidades.

4. Gêneros instituídos de modo IV: aqueles cujas cenas genéricas são tomadas "por uma incompletude constitutiva" Trata-se de gêneros precisamente autorais[22] para os quais a própria definição de gênero se coloca como um problema. São casos singulares em que os autores determinam, na titulação, como os textos devem ser recebidos. Ex. uma autobiografia cujo título seja "fantasia" impõe problemas sobre o modo de se compreender esse texto. (MAINGUENEAU, 2004, p. 50-51).

Na categorização apresentada, percebe-se, com maior clareza, a relação entre os gêneros instituídos de variados modos e as relações que os discursos veiculados por eles estabelecem com a instauração de cenografias: é possível pensar em uma escala ascendente de espaço de manobra conquistado pelo sujeito, na medida em que os graus se afastem do modo I e se aproximem do modo IV, em que tal espaço se torna difuso.

É possível observar similaridades entre os gêneros dos modos I e II, por um lado, e os de modo III e IV, por outro. No primeiro caso, por se tratar de formas ritualizadas, portanto, mais padronizadas, a etiqueta genérica torna-se secundária, pois os textos se mostram, em sua maneira de ser, como pertencentes a dada prática. No segundo, vê-se

[21] Cenografia é a cena da enunciação com que se confronta o leitor diretamente. As outras duas seriam a cena englobante (domínio de discurso) e a cena genérica (gênero de discurso) que, juntas, formam o quadro cênico, conforme se mostrará adiante. Nas palavras de Maingueneau (2006, p. 96): "a cenografia não é imposta pelo domínio ou gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso".
[22] Esse modo corresponde aos "gêneros autorais" da primeira categorização do autor.

um desvio do padrão genérico esperado, que procura "captar seu público instituindo uma cena de enunciação original", que acaba por dar sentido à própria atividade verbal, uma vez que esta é "harmonizada ao próprio conteúdo do discurso" (*op. cit,* p. 51). Nos gêneros de modo IV, o título funcionará como uma etiqueta, um rótulo, um lugar de leitura imposto pelo locutor, o que torna o artifício da cenografia incompleto ou, pelo menos, opaco.

O *corpus* que será aqui analisado filia-se, a meu ver, aos gêneros instituídos de modo II, uma vez que os sujeitos terão de produzir textos originais, embora fortemente marcados por imposições e restrições específicas que determinarão o *modus operandi* linguístico-discursivo. Pode-se pensar, por um lado, que teses de doutorado, pelo menos em princípio, não aceitam cenografias variadas, por apresentarem uma configuração textual institucionalizada e serem dotadas de anseios de impessoalidade e objetividade. Por outro lado, é preciso considerar que as imposições e restrições próprias aos gêneros acadêmicos não são gerais, uma vez que diversos estudos têm revelado o valor tanto da cultura, quanto da área do conhecimento na determinação do estilo e na configuração da escrita no/do discurso acadêmico (DUSZAK, 1997; HAYLAND; BONDI, 2006). Por esse prisma, recorrer a uma cenografia diferente pode ser uma estratégia visada em dada disciplina ou estilo de escrita acadêmica, para, por exemplo, permitir o desvelamento do sujeito e a expressão de subjetividades.

De acordo com Hayland e Bondi (2006), a academia já se preocupou demasiadamente em elaborar, descrever e inventariar os princípios gerais da escrita acadêmica, que deveria (per)seguir ideais linguísticos e retóricos que a aproximassem da expressão do discurso científico. Tais princípios, todavia, a partir do despontar de pesquisas que acusam a não consonância de normas e modos de enunciação em diferentes disciplinas, (o que nos mostra que não há apenas um único meio de se enunciar em discurso acadêmico), têm-se mostrado cada vez menos numerosos e importantes. Não estou dizendo, com isso, que eles não existam ou que devam ser desconsiderados, mas, sim, que eles têm-se mostrado específicos e maleáveis em disciplinas distintas. Em outras palavras: em matéria de discurso acadêmico, consideráveis variações linguísticas e discursivas atravessam as diferentes culturas e campos do saber.

Tais variações podem ser percebidas não apenas no modo de comunicação acadêmico-científica, mas também no modo de se fazer e pensar a pesquisa acadêmica em dada disciplina e/ou cultura. É importante considerar ainda que, enquanto as ciências experimentais tendem a apresentar padrões similares de organização e funcionamento textual, as ciências humanas e sociais são as maiores responsáveis pelas variações, segundo os autores citados.

Ao analisarem diferentes gêneros discursivos produzidos no interior de diferentes disciplinas, Hayland e Bondi (2006) concluíram que, enquanto nas chamadas ciências humanas ou sociais, considera-se importante analisar e sistematizar múltiplas fontes, nas ciências tecnológicas, descrever procedimentos, definir objetos e propor soluções ganham em grau de relevância. Da mesma forma, relatórios laboratoriais – e certo modo de enunciá-los – serão comuns em química, enquanto os estudos em administração priorizarão a comparação de ideias e tomadas de posição. Para os autores, pesquisadores não atuam em vácuos sociais, e o conhecimento não se constrói senão no interior de comunidades de práticas específicas, que existem em virtude de um conjunto compartilhado de suposições e rotinas que determinam a forma de lidar e representar coletivamente as experiências acadêmicas, o que acaba por determinar uma espécie de "voz disciplinar".

A digressão acima foi necessária para esclarecer um ponto de fundamental importância na compreensão do *corpus* desta pesquisa: as teses analisadas – oriundas de pesquisa de doutorado em Educação – embora manifestem certas divergências em relação aos procedimentos enunciativos e à composição textual, quando comparadas a outros exemplares do gênero, certamente apresentarão similaridades, se comparadas entre si. Ora, trata-se notadamente da expressão de uma comunidade – acadêmica e linguístico-cultural – específica que, por meio de experiências e sistemas de crenças comuns, acabou por gerar padrões enunciativos ou de organização textual semelhantes. Apesar de advirem de universidades distintas, os produtores e orientadores das três teses fazem parte, digamos, do mesmo grupo acadêmico – fato percebido quando se olha para a história de trabalho e parceria desenvolvida entre eles e para a coincidência de autores citados e temáticas abordadas.

Geradas no seio de Faculdades de Educação, em linhas inclinadas às discussões sociais, políticas e filosóficas, tais teses mostram um *modus operandi* discursivo específico quanto ao fazer pesquisa – e ao modo comunicá-la – nessa área, ou melhor, em dada subárea, uma vez que é preciso considerar os desníveis e divergências localizáveis no interior de uma mesma área disciplinar.

Não se pode perder de vista ainda que os sujeitos enunciam em segunda língua, pois a Libras é a primeira língua de todos eles. Esse fato, certamente, produz padrões enunciativos específicos e pode lançar o sujeito ao lugar da incompletude e da tensão – como poderá ser percebido não apenas no nível da enunciação, mas também no do enunciado, pois não raramente veremos comentários do sujeito sobre tal questão no fio mesmo do discurso.

Quanto às diferenças orgânicas entre áreas e subáreas disciplinares, creio que, no âmbito da linguística, nós as conhecemos bem: entre complementares e divergentes modos de se conceber o funcionamento da linguagem, há visões – e modos de se fazer pesquisa – por vezes tão antagônicos que fazem do objeto linguagem o único ponto comum de ancoragem entre eles, apesar de ser possível verificar, em tempos de globalização, uma busca cada vez maior de inter-relação entre as diversas subáreas da linguística.

Dudley-Evans (1998) considera a crescente pressão por programas e pesquisas interdisciplinares, aliada ao consequente abrandamento de limites entre as disciplinas, o fator responsável, ao mesmo tempo, pela dinamicidade e complexidade do discurso acadêmico e pelas oscilações de estilo na constituição dos gêneros desse domínio.

Vou um pouco mais longe ao supor que algumas determinações ou peculiaridades do funcionamento acadêmico-científico da produção de teses (ou de um processo de doutoramento) passam por um crivo comunitário, não global ou disciplinar, mas próprio a um *locus*, ou melhor, a uma comunidade acadêmica específica. Dessa maneira, não se pode dizer que a narração na primeira pessoa do singular[23], verificada no *corpus* da pesquisa, por exemplo, seja uma tônica em toda a área da educação, tampouco em todas

[23] Verifica-se o uso da primeira pessoa do singular tanto nas dissertações de mestrado quanto nas teses de doutorado, em algumas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação dos quais o *corpus* desta pesquisa se origina.

as linhas sociais ou políticas da área, por exemplo. O mais apropriado é dizer que a escolha (ou permissão) relativa ao uso da primeira pessoa do singular tornou-se um traço cultural do modo de se fazer pesquisa em dada comunidade – o que não pode ser dito, preliminarmente, de todas as linhas do programa, embora certamente possa ser dito de um número cada vez maior de linhas ou programas de pós-graduação. A própria utilização de um "eu" na presente pesquisa, ao invés de um "nós" (plural de autor ou de modéstia), sinaliza essa abertura.

As especificidades da produção que focalizarei poderão (ou não) originar cenografias variadas e, ao mesmo tempo específicas, como afirmei anteriormente. Por enquanto, sei apenas que os ingredientes necessários estão presentes. Se eles produzirão o que se espera, no entanto, é ainda uma incógnita.

Os postulados acima são hipóteses levantadas a partir de um conhecimento preliminar – mas ainda incompleto – do *corpus*. Obviamente, elas poderão ser negadas pela atividade de análise, o que não fecha portas ou anula minha intencionalidade reflexiva; ao contrário, um caminho que se mostra improcedente pode apontar outros procedentes.

Quanto à caracterização específica do gênero tese de doutorado, autores como Dudley-Evans (1994) e Bunton (2005) são categóricos em afirmar que gêneros acadêmicos como resumos, artigos e resenhas são privilegiados em investimentos analíticos, se comparados a outros gêneros do domínio, como teses e dissertações, ou seja, teses e dissertações em poucas ocasiões são tomadas como objeto de análise, se comparadas com os demais gêneros citados. Portanto, os estudos que se voltam para o entendimento e o funcionamento de tais gêneros são escassos no Brasil – e pouco numerosos fora dele. Em sua maioria, focalizam as seções de introdução e discussão (DUDLEY-EVANS, 1986, 1998), ou a estrutura da conclusão (BUNTON, 2005; ARAÚJO, 2006), de maneira isolada, em detrimento do estudo do gênero como um todo ou do entendimento discursivo do material.

Araújo (2006) sustenta que, em geral, dissertações e teses costumam seguir a mesma estrutura descrita no modelo IMRD (Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão) propostos por Hill, Soppelsa e West (1982) para artigos científicos. Acrescento, porém, que, nas Ciências Humanas, esse modelo costuma ser "alargado", de modo a contemplar

as questões teóricas à parte (num capítulo ou parte de capítulo reservado(a) para tal fim). Além disso, os resultados não costumam ser discutidos porque a análise de dados costuma ocorrer em voltas a movimentos hermenêuticos.

Para pensar as teses que integram o *corpus* desta pesquisa como um gênero específico, que aceita variações disciplinares, considero inicialmente o gênero tese de doutorado como o atributo e o resultado de uma pesquisa de doutoramento, original e contributiva a princípio, que irá conferir a seu produtor o título de doutor. No entanto, a forma como se constrói ou como se estrutura esse gênero, curiosamente, não é objeto de discussão.

Encontram-se, comumente, manuais ou compêndios que ensinam e discutem a elaboração de trabalhos monográficos. Em alguns casos, tais manuais abordam a elaboração de dissertações; no entanto, quando mencionam a produção de teses, via de regra, não a distinguem da produção da dissertação, tomando uma pela outra. Ou, quando muito, ressaltam o caráter original e mais profundo de uma tese, sem definir, com suficiente clareza, de que exatamente se está falando.

O silêncio sobre o funcionamento do gênero nos próprios programas que formam os pesquisadores, assim como sobre suas diferenças formais e funcionais em relação à dissertação, sugere que há o entendimento comum de que o pesquisador que se lança ao nível de doutorado tem experiência em pesquisa, sendo capaz de resolver essa questão por conta própria. Ou melhor: é como se o saber relativo ao fazer pesquisa e à forma de comunicá-la estivessem intimamente relacionados (e, na verdade, nas ciências humanas ou sociais, parecem estar).

Dunleavy (2003) argumenta, contudo, que a habilidade de pesquisa pode ser distinta da habilidade de comunicá-la, ou seja, bons pesquisadores podem ser escritores medíocres, assim como o oposto pode ser também verdadeiro. Habilidades de "autoria" são, pois, distintas da simples habilidade de escrita e determinam em cerca de 40% o sucesso do empreendimento, na visão desse autor.

Diante disso, há poucos registros que relatam especificamente o funcionamento de teses, sobretudo se pensarmos em seu funcionamento enquanto gênero de discurso específico e distinto da dissertação. Ainda que tomemos um gênero por outro, há

discussões ainda incipientes sobre uma série de questões circunscritas a eles. Por exemplo, como poderíamos definir o suporte[24] de gêneros acadêmicos como dissertações e teses: brochura, manuscrito, livro acadêmico[25]? Esta e outras questões, que não discutiremos aqui por fugirem ao escopo do presente trabalho, mostram que discorrer sobre o gênero tese ainda é uma tarefa complexa.

Para finalizar este capítulo, apresento, a seguir, quadro elaborado por mim na tentativa de caracterizar o gênero tese em seus aspectos mais gerais:

Quadro 1: gênero tese de doutorado

Caracterização do gênero *tese de doutorado*	
Atores diretamente implicados	Em um primeiro momento, os alunos de doutorado (produtores) e seus orientadores. Em um segundo momento, os integrantes das bancas examinadoras.
Informação que veicula	Pesquisa acadêmica, original e contributiva, que pode receber o *status* de ciência.
Prática social que realiza	Curso de doutorado, sendo exigência parcial para a obtenção do título de doutor.
Determinação cultural	Imposta pela área e subárea do conhecimento, assim como pela comunidade acadêmica em questão.
Regularidades linguístico-discursivas	Podem ser específicas ou gerais. O uso de citações e de linguagem formal, além da construção e da defesa de ideias próprias, podem ser exemplos gerais.

[24]Marcuschi (2003, p. 11) define o suporte como um "portador do texto" e o caracteriza como "um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto".

[25] Bezerra (2007, p. 35), propõe classificar o suporte de dissertações e teses como *livro acadêmico*, entendendo por essa expressão "a variedade de livros que veicula (ou suporta) os chamados gêneros acadêmicos e, dessa forma, se dirige a comunidades discursivas ou a públicos mais ou menos segmentados e especializados, localizados em ambientes institucionais, sejam eles propriamente acadêmicos ou profissionais". É essa a posição que assumo no presente trabalho, mesmo sabendo que se trata de uma questão polêmica.

Historicidade	No Brasil, surge a partir de 1960[26]. Com o passar do tempo, a extensão do gênero sofreu alterações, tornando-se mais enxuto, com temáticas cada vez mais específicas.
Propósito comunicativo	Comunicar os resultados de pesquisa de doutoramento.
Suporte	Livro acadêmico
Domínio ou esfera	Discurso acadêmico-científico.
Predominância tipológica	Verifica-se relativa variação, mas a tendência geral é haver predominância de sequências expositivas e argumentativas.
Modo de genericidade instituída (MAINGUENEAU, 2004)	Modo II.

[26] Cf. Santos, C. (2003).

CAPÍTULO III: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Conforme consta na Apresentação, este capítulo discute os principais conceitos e categorias da Análise do Discurso de orientação francesa (AD) requisitados para o exame do *corpus*, buscando articulá-los, de maneira preliminar, às questões relacionadas à temática da pesquisa. Exponho também as escolhas e procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa. Começo, pois, por este item.

3.1. A constituição do *corpus*

Focalizar o discurso acadêmico-científico produzido por surdos em torno de temáticas que envolvem o povo surdo implica, para o pesquisador, algumas perguntas iniciais: em que materialidades linguísticas poder-se-ia apreendê-lo? Que gênero de discurso seria relevante para a pesquisa?

Para responder a essas questões, foi preciso realizar um levantamento prévio das produções acadêmicas de surdos como um todo: ensaios, artigos, monografias, dissertações e teses. Esse primeiro olhar revelou alguns fatos: a) os ensaios e as monografias pareceram-me de difícil acesso por não serem abundantes e por não estarem, em sua totalidade, disponíveis *on line*; b) os artigos fazem parte de um amplo e diversificado acervo não unificado, distribuído em revistas e anais diversos, alguns disponíveis *on line*, outros não; c) as dissertações, embora estejam disponíveis *on line*, são numerosas e muito diversificadas, tanto na estrutura quanto no conteúdo; d) as teses de doutorado, também disponíveis *on line,* pareceram-me mais regulares do ponto de vista temático, além de serem menos numerosas.

Partindo dessa primeira impressão, rapidamente excluí os gêneros ensaios, artigos e monografias, devido à dificuldade de acesso às fontes e pelo fato de se tratar de uma escrita mais enxuta e possivelmente menos institucionalizada, se comparada com a produção de dissertações e teses. Restou-me, assim, escolher entre essas últimas. Para tanto, realizei um levantamento das dissertações e das teses produzidas por surdos e

defendidas em universidades públicas brasileiras de 1998[27] a 2010 (vide anexo I). Foram localizadas sete teses de doutorado e doze dissertações de mestrado, todas defendidas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Buscando regularidades e, sobretudo, a possibilidade de atingir os objetivos propostos, optei pela análise de teses de doutorado, pelas seguintes razões: primeiro, o grupo de dissertações apresentou maior variação temática que o grupo das teses, o que me forçaria a aplicar critérios de seleção, nem sempre fáceis, em busca de regularidades. Além disso – e sobretudo – a escrita da dissertação, como exercício inicial de ingresso na pós-graduação *stricto-sensu*, pode mostrar-se menos elaborada e mesmo mais simplista do ponto de vista do conteúdo do que a escrita de uma tese, se seguirmos a visão comum de que a maturidade do pesquisador está associada às atividades de pesquisa que realiza (por esse viés, um doutorando seria mais "maduro" intelectualmente do que um mestrando); segundo, o grupo de teses mostrou-se menor numericamente e mais homogêneo do ponto de vista teórico. Além disso, pela própria definição do que seja uma tese, sua escrita parece possibilitar a seus produtores uma maior autonomia na construção e na defesa de ideias, o que se mostra indispensável para os objetivos desta pesquisa. Diante disso, optei pela análise de teses.

Opção feita, era preciso ainda cuidar para que as teses integrantes do *corpus* tivessem certa coesão e regularidade. Assim, das sete teses disponíveis, eliminei a de Perlin (2003), devido ao caráter histórico-social que a diferencia das outras[28], e a de Stumpf (2005), que apresenta temática específica (a escrita da língua de sinais), distante, portanto, das questões que me interessam mais de perto. Restaram-me, assim, cinco teses que tematizam o *ser surdo* de maneira quase direta, isto é, que se voltam para o ser surdo e suas relações com o outro, com a história, a educação e a comunidade, como ilustra o quadro a seguir:

[27] Pelo que se sabe, data da primeira defesa de dissertação de um surdo no Brasil.
[28] Gladis Perlin entrou para a história como a primeira surda a doutorar-se no Brasil. Além disso, é conhecida e admirada na comunidade surda, destacando-se bastante dos demais autores/surdos.

Quadro 2: pré-seleção do *corpus*

Tese[29]	Autor	Instituição	Ano
Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos Doutorado em Educação	REZENDE, Patrícia L. Ferreira	UFSC	2010
Aspectos da visualidade na educação de Surdos Doutorado em Educação	CAMPELO, Ana Regina e Souza	UFSC	2009
A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica Doutorado em Educação	MARQUES, Rodrigo Rosso	UFSC	2008
Surdos: vestígios culturais não registrados na História. Doutorado em Educação.	STROBEL, Karin Lílian	UFSC	2008
A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos Doutorado em Educação	MIRANDA, Wilson Oliveira	UFRGS	2007

A princípio, as cinco teses acima comporiam o *corpus* da pesquisa. A projeção das análises, contudo, revelou-me as impertinências de trabalhar com um *corpus* excessivamente extenso: a atividade de análise se torna exaustiva e, no conjunto, pouco contribui para o resultado final. Diante dessa evidência, eliminei mais duas teses: a de Campelo (2009) e a de Marques (2008). Tal escolha deveu-se à prevalência técnica (portanto, menos "política") do tema da primeira e pela ancoragem estritamente filosófica (fenomenológica) da segunda. Desse modo, a proposta acima (quadro 2) transformou-se no seguinte quadro, que constitui, portanto, o material (o *corpus)* analisado na presente pesquisa:

[29] Cumpre esclarecer que, até o momento de seleção do *corpus* (2010), todas as teses de doutorado produzidas por surdos no Brasil foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, com exceção de uma – Stumpf (2005) – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

Quadro 3: *Corpus* da pesquisa

Tese[30]	Autor	Instituição	Ano
Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos Doutorado em Educação	REZENDE, Patrícia L. Ferreira	UFSC	2010
Surdos: vestígios culturais não registrados na História. Doutorado em Educação.	STROBEL, Karin Lílian	UFSC	2008
A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos Doutorado em Educação	MIRANDA, Wilson Oliveira	UFRGS	2007

A delimitação do *corpus* contou ainda com um outro motivo: uma vez que, de alguma maneira, esta pesquisa dá continuidade à discussão que desenvolvi no mestrado (sobre a imagem que sujeitos surdos produzem de si mesmos), a escolha de teses com temas predominantemente autorreferenciáveis (em detrimento de temas mais técnicos) permitiu o prosseguimento do debate.

3.2 – A análise do discurso francesa como teoria de base

> O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos (Michel Foucault, 2006, p. 49).

Neste estudo, debruço-me sobre esse objeto que "reverbera verdades" do qual nos fala Foucault: o discurso, que será aqui considerado a partir do entendimento que dele se faz na Análise do Discurso de orientação francesa. Para essa teoria, o *discurso* pode ser tomado, em linhas gerais, como uma entidade: (1) transfrástica; (2) orientada para certo fim; (3) assumida por uma instância-fonte; (4) interativa; (5) regida por normas; e (6) tomada no bojo de um interdiscurso, como sustenta Maingueneau (2006b, p. 172). É,

[30] Cumpre esclarecer que, até o momento, todas as teses de doutorado produzidas por surdos no Brasil, em universidades públicas, foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, com exceção de uma – Stumpf (2005) – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

enfim, uma forma de ação cognitiva, linguística, ideológica e social; "o ponto de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos", como complementa Brandão (2004, p. 11).

Na atual conjuntura, julgo importante determinar a qual "análise do discurso" me refiro, uma vez que tal expressão, de acordo com Maingueneau (2006b, p. 46), pode apontar para diferentes definições: algumas tendem a considerá-la, de forma ampla, como correlata a "estudos do discurso", "análise da conversação", "etnografia da comunicação", "sociolinguística interacional", enfim, como atrelada a diferentes disciplinas que tomam o discurso como objeto de análise e empregam, portanto, a expressão "análise do discurso" de maneira frouxa; outras definições (mais apropriadas e restritivas), contudo, reservam tal expressão para uma disciplina específica, a saber, aquela gestada em cenário francês, na década de 1960.

Quanto à sua constituição, Maingueneau (2006a, p. 9-10) defende que a análise do discurso (AD) apresenta a particularidade de não se referir a um gesto fundador – pois para ela não houve um Durkheim ou um Saussure –, mas a "reavaliação de práticas de análise textual mais antigas e a convergência progressiva nos anos 1980 e 1990 de correntes europeias e anglo-saxãs". *Convergência*, esclarece o autor, não no sentido de uma homogeneização, mas no sentido da "constituição de um verdadeiro campo".

Mesmo que, segundo o autor, não seja possível falar em teorias ou autores fundadores, julgo relevante pontuar que Michel Pêcheux tem sido considerado, por vários pesquisadores, como uma figura importante na história da AD francófona. É o caso, por exemplo, de Ferreira (2007, p. 16), que aponta Pêcheux como fundador da AD francesa. Controvérsias à parte, penso ser suficiente reservar a ele um lugar de destaque na história da disciplina e, quem sabe, tomá-lo como uma força estabilizadora.

Apesar de estar se tornando cada vez mais difundida em todo o mundo, em várias áreas do conhecimento, a AD ainda luta para se livrar de alguns atributos que põem em questão o seu estatuto disciplinar. De acordo com Maingueneau (2006b, p. 46), sabe-se que alguns costumam vê-la como um "espaço transitório" entre ciências como a linguística, a sociologia ou a psicologia. É comum também pensá-la como um "espaço crítico", "lugar de interrogação e reformulação" para o qual podem confluir os

problemas que outras disciplinas, como as citadas, podem encontrar. Mas "tanto em um caso quanto no outro, trata-se menos de uma verdadeira disciplina do que de um espaço de problematização", como mostra o autor (p. 46). Essas questões não impediram que, ao longo dos anos, a Análise do Discurso fosse demarcando a sua especificidade conceitual e garantindo o seu estatuto de disciplina consolidada, pois a sua história, desde os anos 1960, comprova sua solidificação no campo do conhecimento.

Nesse cenário, a expressão *escola francesa de análise do discurso* designa a corrente da análise do discurso dominante na França nos anos 1960 e 1970, tendo como expoente máximo a figura de Michel Pêcheux. Fortemente inspirada na releitura de Marx por Althusser, na de Freud por Lacan e na de Saussure, feita pelo próprio Pêcheux, essa escola foi claramente marcada por influências psicanalíticas e classistas na ordem do discurso. A esse "sentido estrito" de análise do discurso, Maingueneau (2006a, p. 10) contrapõe outro, mais abrangente e contemporâneo, chamado por ele de "tendências francesas da análise do discurso".

"Tendências francesas", a meu ver, agregariam estudos que são, de alguma forma, tributários dos primeiros estudos em análise do discurso, mas que se dissociam deles quando apresentam proposições renovadas sobre o objeto discurso. "Tendências francesas", para Maingueneau (2006b, p. 202), podem referir-se, de maneira ampla, a estudos interessados em: a) examinar *corpora* relativamente restritos, em que se cristalizam embates históricos; b) analisar propriedades da língua, não apenas das funções discursivas das unidades; c) apreender relações privilegiadas com as teorias da enunciação linguística; d) compreender o papel central do interdiscurso, refletindo "sobre os modos de inscrição do sujeito em seu discurso", entre outras possibilidades. Quanto à relação entre as duas correntes, o autor relata que, a partir dos anos 1980, a primeira corrente da AD, em sua forma originária, foi sendo progressivamente "marginalizada", de forma que atualmente "não se pode mais falar em escola francesa", segundo ele, mas, sim, em *tendências francesas* da análise do discurso.

Essa posição, a meu ver, deve ser tomada com alguma desconfiança, pois a impressão que se tem é a de que a "escola francesa de análise do discurso" ficou restrita ao passado, sem correspondência ou uso no presente. Se, por um lado, esta pode ser a

realidade na França, por outro, no Brasil, existem núcleos de pesquisa de cunho pecheteano fortemente alicerçados na prática que caracterizou os estudos franceses das décadas de 1960 e 1970, como muitos estudos realizados na UFRGS ou na UNICAMP, por exemplo. Esses estudos costumam filiar-se explicitamente à "escola francesa de análise do discurso", sem demonstrar tensões ou apresentar maiores explicações, uma vez que tal expressão é corrente em estudos de base pecheteana no Brasil.

Além das correntes francesas, entre as quais se incluem ainda a Semiótica Greimasiana e a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, há ainda a análise do discurso de origem anglo-saxã (*Critical Discourse Analysis*), que se posiciona mais no terreno da antropologia do que no terreno da linguística. Essa prática analítica, fortemente marcada por engajamentos políticos e ideológicos na ordem do discurso, vem sendo designada no Brasil por "Análise Crítica do Discurso" (PAGANO & MAGALHÃES, 2005) ou "Análise de Discurso Crítica" (MAGALHÃES, 2005), visando garantir a sua especificidade tanto prática quanto teórica, o que, segundo seus partidários, a dissociaria, em certa medida, das demais "análises" do discurso. Norman Fairclough (1992) pode ser considerado como um dos maiores nomes nessa corrente de estudos.

Como se pode perceber, apesar de tais correntes convergirem para a criação de um campo de estudo específico, elas não são homogeneizadas por ele, conservando traços, ao mesmo tempo, comuns e singularizadores. A abertura de um diálogo entre as diferentes correntes da AD e entre as diferentes disciplinas que trabalham com o discurso tem ocasionado uma descompartimentação das pesquisas em AD. Com isso, os *corpora* do campo têm-se tornado progressivamente diversificados. Apesar disso, seria possível, no dizer de Maingueneau (2006b, p. 45), distinguir alguns "grandes polos" de estudos nesse campo, como: (1) trabalhos que tomam o discurso prioritariamente como interação social; (2) estudos que priorizam as situações de comunicação e os gêneros do discurso; (3) trabalhos que visam à articulação entre os funcionamentos discursivos, as condições de produção e os posicionamentos ideológicos; 4) trabalhos que priorizam o estudo da organização textual e das marcas de enunciação.

Considerando a complexidade das questões discutidas acima e, ao mesmo tempo, visando simplificar minha opção teórico-metodológica, esclareço que os princípios que

sustentam o presente trabalho situam-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Maingueneau (1997, 2004, 2005, 2006; 2008), contemplando a vertente (3) descrita acima, sem, no entanto, perder de vista a importância das vertentes (2) e (4) para os objetivos que me orientam.

No entanto (e para evitar maiores delongas), esclareço que não me furto a estabelecer um diálogo entre as duas vertentes da área que me interessam mais de perto, sendo a designação "escola francesa" ou "tendências francesas" uma questão de menor importância. Assim, procurarei, num primeiro momento, apresentar e discutir os conceitos pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho para, em seguida, buscar elucidá-los no exame dos discursos que compõem o *corpus*.

Saliento que diante da complexidade das relações aqui examinadas, além da AD, incursões teóricas complementares são requeridas em áreas/disciplinas como: (i) a *sociologia da ciência* – campo a partir do qual tomo meu objeto de análise (teses de doutorado), partindo das contribuições de Eco (1992) e de Santos (2000, 2005)[31], como se viu no capítulo anterior; (ii) os chamados *Estudos Surdos*, instância a partir da qual analiso questões específicas ao povo surdo, apoiando-me sobretudo nos estudos de Silva (2009), Skliar (1999, 2003), Lane (1998, 2005) e Ladd (1999).

3.2.1. Controle e determinação

Partindo do princípio de que um discurso não circula em qualquer lugar, não toma livremente uma forma genérica qualquer e não é interpretado de qualquer maneira por qualquer um, Possenti (2009) caracteriza a análise do discurso como um conjunto de teorias sobre as restrições que um discurso sofre em sua constituição. Por estar situada em um terreno amplo e maleável, veremos, não raramente, definições distintas e complementares da disciplina. O prisma apresentado por Possenti (que, como se vê, não

[31] Apesar de os autores citados não lidarem exclusivamente com a sociologia da ciência, suas contribuições nessa área mostram-se condizentes com esta pesquisa.

é contrário às definições de Maingueneau), considera prioritário investigar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso (seja sobre sua produção, seja sobre sua circulação ou interpretação).

O autor discrimina duas abordagens possíveis a partir dessa caracterização: a) a que investiga "o dispositivo social de circulação dos textos", priorizando alguns dos aspectos do controle exercido pela sociedade sobre os discursos, sem se voltar especificamente para a problemática dos sentidos; b) a que, sem distanciar-se completamente da questão do controle, volta-se prioritariamente para a problemática da construção dos sentidos, considerando aspectos como os implícitos, a relação dos discursos com o seu exterior etc. De uma forma ou de outra, sustenta o autor, as duas vertentes, cada uma à sua maneira, voltam-se para a questão do controle (POSSENTI, 2009).

Na presente pesquisa, percorro as duas vertentes. A questão do controle na produção do discurso é abordada, principalmente, a partir das contribuições de Foucault (2006), incorporadas pela AD, já que ele me possibilita pensar nas estratégias e (im)posições sóciodiscursivas que determinam o que pode e/ou deve ser dito em uma dada conjuntura e sobre o "direito" de fala de cada um.

A problemática da construção de sentidos será examinada a partir de autores como Maingueneau (2005a; 2008), sobretudo por meio das noções de semântica global e de éthos; Ducrot (1987), na noção de polifonia; Authier-Revuz (1998, 2005), na noção de heterogeneidade discursiva, retomada em Maingueneau (1993), uma vez que eles me permitem refletir sobre os princípios e mecanismos linguístico-discursivos que determinam a constituição do discurso (pensando tanto no que ele é quanto no que ele não é), o que, como propõe Possenti (2009), acaba por fazer confluírem as duas vertentes (a do controle e a da produção de sentidos).

Começo por Maingueneau (2005a). Em *Gênese dos discursos,* o autor lança a ideia de que os elementos coercitivos em um discurso são decorrentes de sua semântica global, que estabelece um conjunto de regras – poucas e, de certa forma, simples – que regem o discurso na multiplicidade de suas dimensões, funcionando como uma rede de restrições, posição com a qual concorda Fossey (2008). Assim, tanto a produção quanto

a circulação de discursos, em uma dada conjuntura, organizam-se a partir de um sistema de restrições semânticas próprio a cada formação discursiva. Tal sistema visa a definir "operadores de individuação", "filtros específicos" que estabelecem critérios distintivos que fazem com que dados textos se distingam do conjunto dos textos possíveis como pertencendo a uma formação discursiva determinada. E, como se sabe, o sistema de restrições semânticas não visa apenas a definir enunciados ou frases gramaticais possíveis a um dado discurso, até porque não existe uma "língua" específica a um discurso, mas enunciados do francês (do português ou de qualquer outra língua) "submetidos a restrições específicas que fazem com que esses enunciados façam parte de tal ou tal discurso" (MAINGUENEAU, 2005a, p. 49).

A partir da noção de semântica global, Maingueneau (op. cit., p. 80) opõe-se à ideia de se definir um plano discursivo como sendo o lugar em que a "essência" do discurso se condensaria de maneira privilegiada, rejeitando a hipótese de uma "concepção arquitetural do discurso". Rejeita, também, a ideia de superfície textual como a materialização de um significado "profundo", posicionando-se contra o postulado de que haveria uma profundidade que funcionaria como "princípio organizador" dos sentidos mobilizados em um discurso.

Para ele, na compreensão de um discurso, não é apropriado distinguir o "fundamental" do "superficial", o "essencial" do "acessório". Privilegiar um plano em detrimento de outros, além de levar a um impasse de difícil resolução analítica, poderia falsear impressões sobre um dado discurso justamente por compreendê-lo a partir de níveis, não do conjunto. Enfim, Maingueneau defende a necessidade de se pensar o funcionamento do discurso globalmente, considerando-se que os sentidos se organizam em rede e atravessam o discurso na multiplicidade de suas dimensões: no vocabulário, no tratamento dado aos temas, nas manifestações da intertextualidade etc.[32]

Como categoria complementar, Maingueneau (2005a) lança a hipótese de os sujeitos serem dotados de uma competência (inter)discursiva, que lhes possibilitaria interiorizar o funcionamento de um discurso em toda a sua complexidade, isto é, uma competência

[32] Em função dos objetivos que orientam a presente pesquisa, na análise do *corpus,* não me aterei aos diferentes planos propostos por Maingueneau (2005), abordando, de forma mais recorrente, o modo de enunciação, dada a sua relação com a noção de éthos.

que os torna capazes de compreender o funcionamento da semântica global de dado discurso. Inseridos em uma dada formação discursiva, os sujeitos colocariam em cena uma *capacidade* de interpretar e de produzir enunciados inéditos, assim como de reconhecer enunciados como não integrantes do seu discurso (ou da FD na qual se inscrevem). Assim, os sujeitos seriam dotados de aptidões discursivas que os levariam tanto a "reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados das formações discursivas que constituem o seu outro" quanto a interpretar, "traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições" (p. 57).

Para o autor, talvez a noção de competência discursiva possa resolver, de alguma forma, a problemática do assujeitamento[33] – noção clássica da escola francesa de base pecheteana, criticada por muitos por considerar o sujeito como "um barquinho de papel à deriva", sem movimento discursivo próprio ou autônomo. A partir do conceito de competência discursiva os sujeitos não seriam mais vistos como "ceras moles" que se deixariam dominar por um discurso "todo-poderoso", mas como sujeitos capazes de interiorizar a complexidade e o funcionamento de um dado discurso, sendo este imposto pelo laço que parece existir "entre a natureza desse discurso e o fato de pertencer a tal grupo ou classe". A competência discursiva, então, permite que os sujeitos compreendam, internalizem e produzam enunciados compatíveis com o funcionamento dos discursos correntes em seu meio, assimilando inclusive as incompatibilidades semânticas do espaço discursivo do seu outro.

Partindo das postulações acima, este estudo tomará, como objeto de análise, o discurso na multiplicidade de suas dimensões. Isso significa que, apesar de eleger algumas categorias para análise, por razões de ordem metodológica, e de trabalhar com recortes da materialidade discursiva, penso tais categorias e recortes sempre a partir do seu papel no todo discursivo[34]. Significa ainda que as possibilidades de sentido apreensíveis são

[33] Nas palavras de Araldi (2005): "o processo pelo qual o indivíduo reconhece e aceita o pré-construído como sendo seu sentido chama-se *assujeitamento,* o qual é condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito" (grifo do original).

[34] A partir da leitura do autor, Motta (2008) fala sobre o tratamento que se deve dar ao *corpus* quando se considera que os sentidos são engendrados a partir de uma semântica global: "em *Gênese dos Discursos*, o tecido textual (verbal e não verbal) do *corpus* não é descartado, ou 'higienizado', a fim de que somente o que é 'profundo' ou 'essencial' permaneça; pelo contrário, tudo do que se compõem as práticas discursivas é analisado". Dessa maneira, compreendendo o texto como portador de uma semântica global e assumindo que ele reivindica uma exterioridade (con)textual para a análise dos dados prevejo a

consideradas como decorrentes de um sistema de regras (abstratas) que determinam a condição de funcionamento desse discurso.

De forma complementar, acredito que a noção de competência discursiva é de grande valia nesta pesquisa: é por se virem inseridos em uma dada comunidade discursiva que os sujeitos buscarão mostrar-se condizentes com ela, ou seja, discursivamente competentes na(s) formação(ões) discursiva(s) em jogo. Assim, é possível que excluam ou neguem enunciados que pareçam integrar o seu outro discursivo (por exemplo, o discurso da medicina ou o discurso do senso comum sobre os surdos) e conclamem discursos que se mostrem condizentes com a sua FD, a saber, uma FD acadêmico-científica de fundamentação surda. Lembremos que para Maingueneau (2005a) a análise discursiva não deve privilegiar o exame de cada FD tomada isoladamente, mas sim o espaço de interação, de "troca" que existe entre várias FDs, captando no interdiscurso as complementações/refutações que fazem com que o discurso seja o que ele é.

Como se verá, no *corpus* da pesquisa, pode ser percebida, com alguma clareza, a manifestação de pelo menos quatro FDs que se reclamam e/ou refutam reciprocamente: a primeira, a *acadêmico-científica*, sustenta o discurso científico apresentado na academia (nas teses) e se pretende dominante; a segunda, a *ativista-comunitária*, parte do Movimento Surdo e de uma forma político-reivindicatória de narrar a comunidade; a terceira, a *clínico-ouvintista*, resgata o discurso médico sobre os surdos, no intuito de combatê-lo; enquanto a quarta, a do *senso comum sobre os surdos*, é combatida na busca pela modificação do preconceituoso sistema de representação dos surdos na sociedade.

A princípio, o discurso apresentado em cada tese resulta do entrelaçamento entre as duas primeiras FDs – acadêmico-científica e ativista-comunitária – que produz um discurso rico em estratégias de validação. As duas outras – a clínica-ouvintista e a do senso comum – aparecem nas teses sempre na arena do confronto, pois mantêm com as primeiras uma relação polêmica: são conclamadas justamente para serem

---

necessidade de levantar questões inscritas no domínio da prática, não apenas discursiva, mas também social.

desqualificadas. Por vezes, ocupam o interdiscurso com a única função de serem negadas, desconstruídas e combatidas.

Quanto à noção de formação discursiva, cumpre esclarecer os motivos pelos quais esse termo, tão característico da escola francesa, vem sendo empregado neste estudo. Característico de tal escola por um lado, mas utilizado em todas as correntes do campo e até mesmo fora dele, é preciso ressaltar.

Maingueneau (2006, p. 09) esclarece que a noção de FD, embora muito valorizada na história da AD francófona, demonstrou um claro declínio a partir dos anos 1980, sem, no entanto, se apagar. Apesar de ainda produtiva, tal noção apresenta, desde a sua origem, segundo o autor, um estatuto que não é muito claro, de difícil determinação. Comumente remete-se ao primeiro postulado de Foucault (1986, p. 136) sobre o conceito, na tentativa de defini-lo: "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa".

Reinterpretadas por Pêcheux, no campo da AD, como componentes das formações ideológicas, as formações discursivas "determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes" (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166-167).

Mas a noção de FD apresenta um alto nível de maleabilidade conceitual. Maingueneau (2006b, p. 242), por exemplo, a define como aquilo que permite designar "todo conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa", como o discurso comunista, o discurso dos patrões ou da administração, por exemplo.

Na verdade, várias seriam as formas de definir tal noção (dentre as quais citamos duas, no quadro da AD). Toda essa plasticidade conceitual, no dizer de Maingueneau, acaba por empobrecer tal noção. Percebemos, no próprio autor, certa inconstância em relação ao uso e à teorização das FDs: pode-se perceber em seus diversos momentos teóricos um misto de encantamento e de aversão a essa noção. Apesar

de ser um conceito muito requisitado na obra *Gênese dos discursos* (edição francesa: 1984), por exemplo, Maingueneau irá justificar em nota à edição brasileira (2005) que tal conceito foi usado de maneira frouxa na obra e que hoje ele usaria, preferencialmente, o termo *posicionamento* no lugar do controverso conceito de formação discursiva.

A mesma intenção é colocada no verbete que define tal conceito no dicionário que co-dirigiu com Patrick Charaudeau. Lá se vê, claramente, a noção de FD ser substituída pela de "posicionamento".

Em *Cenas da Enunciação*, no artigo *Unidades tópicas e não-tópicas,* o autor irá retomar e refinar a noção de FD, refletindo sobre seus amplos, diversificados e até inconsistentes empregos. Admite assim que:

> Esse embaraço não é próprio de um ou outro pesquisador; quando redigi o verbete "formação discursiva" para o *Dictionnaire d'analyse du discours*, co-dirigido com P. Charaudeau, eu mesmo substituí "formação discursiva" por "posicionamento", devido à incapacidade em que me encontrava de atribuir-lhe um estatuto bem claro (MAINGUENEAU, 2006, p. 14).

Apesar de toda essa discussão sobre a noção de FD, reafirmo a operacionalidade dessa categoria na presente pesquisa, seja devido à falta de um conceito melhor, seja devido à sua maleabilidade conceitual. Atualmente, afirma Maingueneau (2006b, p. 242), "tende-se a empregá-la, sobretudo, para posicionamentos de ordem ideológica", isto é, fala-se mais facilmente de FD em discursos políticos ou religiosos do que em discursos publicitários ou administrativos – o que justifica a pertinência da noção nesta pesquisa.

Retomando a questão do controle, é possível ver de onde parecem provir as reflexões de Maingueneau (2005a) sobre as restrições semânticas: de Foucault (2004), autor que muito influenciou a AD. No entender do autor, o discurso é um acontecimento que possui materialidade e cria realidades, transformando e recriando o mundo na medida em que se apresenta como uma prática. De certo ponto de vista, mais do que crença, o discurso visa a gerar obediência, pois ressoa em relações contínuas de poder, que podem visar ao controle e ao disciplinamento.

Enquanto Maingueneau se volta para questões de controle na produção discursiva especificamente a partir de princípios propriamente discursivos (restrições semânticas

operadas por dada competência discursiva), Foucault lançará seu olhar sobre as determinações sociais que operam sobre a produção discursiva. Assim, de acordo com ele, vivemos em uma sociedade de controle, filha de uma sociedade disciplinar que classifica, vigia e busca tornar dóceis seus cidadãos. Como explica Costa (2004, p. 161):

> As sociedades disciplinares podem ser situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle. Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais. Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto.

Da modernidade à contemporaneidade passamos, assim, por uma mudança social: de uma sociedade "disciplinar", na visão de Foucault (2004), que pune, disciplina e reforma o desviante ou anormal, para uma sociedade de controle, segundo Deleuze, que além de disciplinar, mantêm todos sob vigília e dívida constante: não basta punir, agora é preciso vigiar o "anormal". É bem assim que surdos politizados se sentem: obrigados a se submeterem ao padrão de "normalidade", que é a audição e a forma de vida ouvinte.

Partindo daí, Foucault (2006, p. 9) considera que na vida social "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". Uma vez que sobre todo procedimento discursivo operam coerções de ordens diversas, a produção discursiva será, em alguma medida, controlada ou delimitada por elas:

> Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 09).

Como se vê, a produção de discurso não é livre, mas determinada e modelada por uma trama de interesses. O controle na produção do discurso, diz Foucault (2006), pode ser ilustrado por diferentes "procedimentos de exclusão", três, especificamente: a interdição, a vontade de verdade e a rejeição/separação.

O mais familiar e evidente é a *interdição,* que se fundamenta na visão já relatada de que nem tudo pode ser dito por qualquer um. As manifestações da interdição podem ocorrer por meio de tabus que incidem sobre dados objetos, de rituais impostos a algumas circunstâncias ou de direitos privilegiados ou exclusivos a certo sujeito de fala, para citar os exemplos do autor. Neste ponto, pergunto-me: o que a sociedade reconhece como legítimo de ser sustentado por sujeitos que se apresentam como surdos? Que "direitos de fala" são reservados a eles? Um surdo "pode" sustentar os saberes sobre o seu grupo? Tornar-se um intelectual? Criticar a sociedade? Ditar comportamentos? Que interditos operam, ou tentam operar, sobre a sua voz? E, na contramão desse pensar, é possível supor que os surdos, uma vez na academia, reivindicam um "direito de fala privilegiado", pré-legitimado pela surdez para produzir um saber sobre si mesmos? Com que objetivos o surdo se torna pesquisador e se lança na produção de discursos acadêmico-científicos?

É evidente que não faço aqui uma crítica à entrada dos surdos na academia; ao contrário, busco entender esse importante e histórico fenômeno, pensando em uma organização acadêmico-científica dita pós-moderna, cujos meandros se orientam por um princípio democrático e até revolucionário de expansão e de politização da produção de conhecimentos acadêmicos. Ora, quando surdos se voltam para a pós-graduação eles se tornam, quase sempre, intelectuais engajados. Muito mais do que a formação profissional individual, procuram se fazer ouvidos na defesa do seu povo, de seu processo educativo, de sua língua e cultura minoritárias. Há uma grande dose de ousadia e coragem na pesquisa ativista engendrada por surdos, pois eles acreditam na ação libertadora do conhecimento, na comunhão do grupo, na luta contra a opressão e no equilíbrio de poderes entre surdos e ouvintes. Poder que se dá pela palavra, como já disse Foucault.

Para o autor, a palavra, como metonímia do discurso, deixa entrever uma forma de poder. A partir daí, o discurso não seria apenas "aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação", mas aquilo por que se luta, "*o poder do qual nos queremos apoderar*" (FOUCAULT, 2006, p. 10, grifos meus). O discurso não é simples fonte ou resultado do poder: ele é o poder em si mesmo e, como tal, é objeto de desejo.

Pensando nos surdos pesquisadores, as motivações desse desejo me parecem suficientemente claras: tendo o seu direito de fala confiscado por séculos[35], a comunidade surda o resgata agora, fazendo-se ouvida, sobretudo pelo saber institucionalizado como ciência. Uma ciência com feições pós-modernas, auto-referenciável e autobiográfica, como mostra Santos (2005).

Manifesta-se aí o *desejo* do surdo de sustentar discursos, saberes e poderes em relação ao seu próprio grupo ou, por outro viés, o *desejo* de fazer desaparecer as interdições que historicamente operam/operavam sobre a voz da comunidade surda. A entrada de surdos na chamada "comunidade científica", através de programas de doutorado, possibilitou a alguns membros do grupo sustentar discursos ditos científicos sobre o grupo, de forma a evidenciar, de uma vez por todas, a capacidade da comunidade frente à produção e à gestão de saberes sobre si mesmos, assim como sobre as decisões dos rumos de sua vida como um todo (e, ao que tudo indica, de maneira mais apropriada que as decisões dos ouvintes sobre eles). Isso fica subentendido, pois se trata de uma visão possibilitada por uma perspectiva que não está ao alcance de todos: uma perspectiva própria, dita interna, proporcionada por "óculos surdos" específicos, como defendem Perlin & Miranda (2003).

O ingresso na pós-graduação seria, assim, para os surdos, uma forma de esquiva do controle e do poder ouvinte – ou melhor, do poder administrativo da sociedade sobre eles –, mas, ao mesmo tempo, uma tentativa de instauração de um novo poder: o poder surdo. Lembrando as correlações entre ciência e senso comum, defendidas por Santos (2005), pontuo que a ideia do estabelecimento de um poder surdo compõe o imaginário

[35] É preciso lembrar que a história registra momentos em que, aos profissionais surdos, foi vetado o direito de voto quanto à decisão sobre os caminhos da educação de seu próprio povo, como aconteceu no famigerado Congresso de Milão, em 1880, no qual a votação sobre a inclusão (ou não) das línguas de sinais na educação de surdos excluiu os profissionais surdos.

discursivo dos sujeitos e "sensocomunariza-se" na comunidade surda. Isso pode ser comprovado pelas blusas e bonés, cada vez mais comuns, que veiculam o emblema *Deaf Power e* que são vendidos pela internet.

A (contra) expressão "poder ouvinte" pode ser considerada vaga e imprecisa por alguns. É preciso, pois, em momento oportuno (trabalhos posteriores...), pensar na genealogia desse poder: de onde ele provém; como é exercido; que restrições impõem tanto a quem o produz quanto a quem o sofre. O poder, já disse Foucault, é uma relação de força cuja produção se dá de maneira difusa, nem sempre localizável:

> Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Mas a noção de "classe dirigente" nem é muito clara nem muito elaborada. "Dominar", "dirigir", "governar", "grupo no poder", "aparelho de Estado", etc.. é todo um conjunto de noções que exige análise. Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 2004, p. 75).

Segundo o autor, é mais fácil determinar quem não detém o poder do que assinalar aqueles que o detêm, visto que categorias amplas e por demais abstratas costumam ser arroladas nesse eixo. Uma coisa, no entanto, parece certa: não existe vácuo de poder. Ele sempre será exercido por alguém. Onde o Estado não chega, por exemplo, chegam as milícias.

Nos momentos cruciais da história, no entanto, como podem ser considerados os momentos de transição paradigmática, quando falta distanciamento e a penumbra cobre o presente e se estende para as pontas do passado e do futuro, é difícil determinar com assertividade a instituição ou destituição de poder de um grupo ou segmento minoritário. Não se pode dizer que a comunidade surda não detém poder algum, apesar de também não ser possível afirmar o contrário, localizando e mensurando a extensão desse poder. Direi, por ora, que a comunidade surda está em fase de empoderamento e que o ingresso de surdos na pós-graduação *stricto sensu* é parte desse processo.

Em relação ao segundo procedimento de exclusão, *separação/rejeição*, Foucault (2006) pensa precisamente na oposição razão *versus* loucura e na palavra nula dos loucos, rejeitada tão logo proferida. Pode-se supor semelhança em relação à palavra dos surdos, logo tachados de mudos[36], aqueles que não podem falar ou nada têm a dizer. Os loucos de Foucault começam a ser ouvidos, ao menos pela medicina, a partir do século XVIII. E os surdos, quando é que começam a ser ouvidos? Mais especificamente, quando é que os surdos, enquanto sujeitos do fazer acadêmico-científico, começam a ser ouvidos?

No Brasil, essa escuta é muito recente. Como se sabe, o primeiro doutoramento de um surdo aqui data de 2003. É possível pensar, sim, na entrada de surdos na pós-graduação como um exercício dessa escuta. Escuta da banca de seleção, do professor orientador, dos colegas de curso, dos professores de seminários, da banca de defesa. Mas podemos ser mais específicos e pensar na aceitação dessa produção pela comunidade acadêmico-científica que a circunda. Como são recebidas as produções acadêmicas dos surdos sobre a temática da surdez? Um instrumento de medida poderia ser determinado por uma busca e mapeamento dos usos e citações de estudos de autoria surda: quem citou, onde citou, quando e que tratamento deu ao fragmento citado. Apesar de não ser este o foco da presente pesquisa, fica a sugestão para pesquisas posteriores.

Voltando a Foucault, vê-se que, assim como os loucos (ou os detentos), os surdos sofrem historicamente procedimentos de separação e rejeição, tanto social, quanto acadêmico-educacional, o que pode ser considerado como uma forma de controle; controle sobre o "desviante". Quando os prisioneiros, por exemplo, puseram-se a falar, relata Foucault (2004), percebeu-se que eles tinham uma teoria da penalidade, da prisão e da justiça. "Esta espécie de discurso contra o poder, esse contradiscurso expresso pelos prisioneiros, ou por aqueles que são chamados de delinquentes, é que é o fundamental, e não uma teoria *sobre* a delinquência" (FOUCAULT, 2004, 72, grifo do original). Do mesmo modo, suponho que, no momento histórico em que vivemos, é primordial voltarmos a atenção para os discursos acadêmicos **de** surdos sobre questões

[36] Como já foi dito, surdos não são mudos. Primeiramente, porque falam (ou sinalizam), não a língua oral-auditiva, mas a sua: visual-espacial. Segundo, porque não existe na surdez qualquer característica fisiológica que impeça a expressão oral.

educacionais, linguísticas e sociais que concernem a seu povo, muito mais do que para discursos **sobre** os surdos. É o que busco fazer aqui.

No terceiro e último procedimento, Foucault propõe que pensemos na oposição entre o verdadeiro e o falso, que irá ressoar na vontade de verdade alicerçada no saber. O autor reconhece os riscos de se considerar a separação entre o verdadeiro e o falso como um procedimento de exclusão, ao lado daqueles que foram citados anteriormente. Levanta, então, a questão de saber qual foi ou qual é "essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história", e qual é "o tipo de separação que rege nossa vontade de saber", de forma que se perceba aí o desenho de um sistema de exclusão "histórico e institucionalmente constrangedor" (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Talvez fosse possível, a partir das postulações do autor, realizar um mapeamento da localização e distribuição da vontade de verdade nos discursos que compõem a sociedade atual: certamente ela estará na ciência e nas universidades, mas também na imprensa, na religião e na política, poder-se-ia dizer.

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2006, p. 17).

Por fim, Foucault (*op.cit*) defende que tal vontade de verdade exerce sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um poder de coerção. Relata, por exemplo, que a literatura ocidental teve de se apoiar por muito tempo no verossímil, no natural, no sincero e até no científico. O sistema penal, por sua vez, que se apoiou inicialmente na teoria do direito, teve de procurar, no século XIX, um saber psicológico, sociológico e psiquiátrico para se afirmar: "como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade" (p. 17). A educação de surdos também teve de se apoiar por muito tempo no discurso (científico) da medicina sobre os surdos para estabelecer suas ações: dizia-se que os surdos deviam

"falar" e a escola os ensinou a falar; dizia-se que as línguas de sinais eram prejudiciais, e as escolas as aboliram de suas salas de aula.

Ora, dado regime de verdade, a meu ver, pressiona e tende a excluir outros. Se pensarmos na vontade de verdade relacionada ao saber, veremos que o regime de verdade da ciência, ou das universidades, tende a excluir, por exemplo, o regime de verdade do senso comum. Isso porque a verdade, como se sabe, deve ser entendida como regime(s) específico(s), uma vez que cada sociedade apresenta a sua "política geral" da verdade, ou seja, "os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros", além dos mecanismos e das "instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos [e] a maneira como se sanciona (sic) uns e outros", de forma a se perceberem "as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade [e] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro" (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Em nossa sociedade, o regime de verdade da ciência tende a ser o mais fortemente estabelecido[37]. Há, por um lado, um aval prévio para as verdades apresentadas pela ciência que não impactam diretamente ou especificamente em ninguém. De modo geral, não se questiona[38], por exemplo, se existe ou não água em Marte, se o espinafre realmente possui a quantidade de ferro divulgado ou se o hábito de tomar analgésicos, com frequência, é realmente seguro para a saúde. Por outro lado, quando o conhecimento científico se realiza para um público específico e se posiciona ideologicamente e materialmente próximo a ele, a coesão e a especificidade desse público o autorizam a questioná-lo. Questionam-se atualmente, por exemplo, os riscos e benefícios da reposição hormonal para mulheres que entraram na menopausa (muitas mulheres deixam de fazer a reposição, apesar de o discurso médico afirmar que ela é segura). Questionam-se também os benefícios do implante coclear para os sujeitos surdos (muitos sujeitos considerados aptos são contra o fim do estado de surdez).

Partindo daí, pode-se supor que as "verdades" sobre os surdos, até muito pouco tempo atrás, estavam alocadas *exclusivamente* nos tratados de medicina e de audiologia,

[37] Excluindo-se, naturalmente, os sistemas religiosos.
[38] Penso aqui, especificamente, nos questionamento das "massas", não da própria comunidade científica.

segundo determinava o saber médico. O deslocamento e a relativização dessas "verdades", que agora também são produzidas no seio das ciências humanas, abalaram a hegemonia do poder ouvinte sobre os surdos. Ao se voltarem para a compreensão do "ser", as ciências humanas produzem regimes de verdades sobre os surdos que os elevam a patamares distintos dos determinados pelos saberes médicos. É possível supor que estes sejam alguns desdobramentos do paradigma emergente, defendido por Santos (2005).

É como sugere a lógica nietzschiana: o que está em jogo por trás de todo saber é *a luta pelo poder*, uma vez que este se constituiu sob a égide daquele. Poder que, antes restrito ao saber médico, se espalha e se reorganiza agora em domínios outros: paira nas mãos das ciências das linguagens, da antropologia e da educação, para citar apenas algumas áreas mais representativas e, destas, "salta" para as mãos dos próprios surdos, que em face desses saberes, produzem efeitos de verdades e proclamam um poder oportunizado justamente por esses saberes.

Ora, surdos graduados, pós-graduados, tornam-se, por essa via, "donos de seu próprio nariz"; constroem e professam "verdades" que podem reconstruir não apenas a imagem social do grupo, mas, sobretudo, a sua prática de vida[39]. Os efeitos de verdade, produzidos pelo *status* de ciência da pesquisa acadêmica, parecem, então, ser a base do contradiscurso[40] apresentado pelos surdos ao discurso tradicional – e médico – sobre a surdez.

Para a compreensão de como esse contradiscurso – o qual, como sabemos, parte, ainda que intuitivamente, de um novo modelo de racionalidade científica – sofre restrições específicas e se erige a partir de relações de saber e de poder, faz-se necessário descrever e analisar alguns dispositivos discursivos que compõem a(s) cena(s) de enunciação que tanto possibilitam quanto determinam a sua [do contradiscurso] semântica global. Incluem-se aqui, de forma complementar, as manifestações dos ethé em jogo, que indicarão as imagens construídas do sujeito enquanto ser de pesquisa e

[39]Refiro-me aqui à capacidade de o saber acadêmico transformar a realidade social.
[40] Considerando os sujeitos e seus discursos como essencialmente históricos e ideológicos, entendo os discursos politizados produzidos pelos surdos como uma espécie de contradiscurso, como já foi discutido em Ribeiro (2008).

enquanto sujeito envolvido em um movimento social, imagens essas que desaguarão na problemática da polifonia (heterogeneidade) e das modalizações discursivas, bem como na descrição e no estudo de questões ligadas à cena da enunciação. Tratarei dessas categorias nos próximos itens.

3.2.2. A cena de enunciação

Para Maingueneau (2005b), todo discurso, para ser enunciado, precisa pressupor uma cena de enunciação específica, que costuma ser instituída tanto pelo tipo (domínio) e pelo gênero, quanto pela dimensão constitutiva do discurso, que "se coloca em cena" para instaurar a situação de enunciação que o torna pertinente. O autor se propõe a distinguir três cenas de enunciação: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia[41].

A primeira delas atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso ao qual o texto pertence. Para Maingueneau (2006b), ao receber um panfleto, devemos ser capazes de dizer se ele pertence ao domínio religioso, político ou publicitário, por exemplo. O que o autor chama de "tipo" é denominado "esfera" por Bakhtin (2006) e "domínio" por Marcuschi (2002), termo também empregado pelo próprio Maingueneau em algumas ocasiões. A segunda, a cena genérica, refere-se ao contrato definido por gêneros de discurso particulares – entendendo sua constituição a partir de uma ancoragem no social e através de suas regularidades composicionais. São exemplos o santinho, o sermão, o editorial, a consulta médica, etc. Aprofundarei essa questão oportunamente.

A terceira (a cenografia), não podendo ser imposta nem pelo tipo, nem pelo gênero, é construída pelo próprio discurso, que evoca "atmosferas" específicas para se constituir, como meio de instituir a situação de comunicação que o torna pertinente: um discurso publicitário, por exemplo, pode ser instituído por meio de uma cenografia esotérica,

[41] Maingueneau (2005b p. 76) alerta que o termo *cenografia* não está sendo empregado no sentido teatral, mas a partir de um duplo valor: "acrescentamos à noção teatral de 'cena' a de -grafia, da 'inscrição': para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso."

médica, religiosa etc. Assim, um tipo pode recobrir uma multiplicidade de gêneros: o discurso político (tipo/domínio), por exemplo, pode ser veiculado através de debates televisivos, programas eleitorais, panfletos etc. (gêneros). Por sua vez, cada um desses gêneros pode requisitar uma cenografia específica para, ao mesmo tempo, engendrá-lo e legitimá-lo. Um programa eleitoral pode constituir-se a partir da "atmosfera" de uma conversa íntima ou de uma pregação religiosa, por exemplo. O autor explica, por fim, que a cenografia não é "um quadro, um ambiente, como se o discurso ocorresse em um espaço já construído e independente do discurso, mas aquilo que a enunciação instaura com o seu próprio dispositivo de fala" (MAINGUENEAU, 2005b, p. 68).

Maingueneau (op. cit) ressalta que existem gêneros que se reduzem apenas à cena englobante e/ou à cena genérica, não permitindo cenografias variadas. É o caso dos gêneros mais padronizados, como a lista telefônica e a bula de remédio, por exemplo. Outros gêneros, contudo, apresentam maior predisposição para instituir cenografias diferentes; é o caso, por exemplo, do discurso publicitário, que pode apresentar tanto uma cenografia científica, quanto religiosa, por exemplo, dependendo dos objetivos e do auditório visado.

Neste estudo, tomo o discurso acadêmico-científico[42] como um tipo (domínio) específico, determinando-o, portanto, como a cena englobante dos dados que serão analisados. O gênero discursivo (cena genérica), por sua vez, são teses de doutorado que conferiram aos seus produtores o título de Doutor em Educação.

Apesar de se tratar de uma escrita acadêmico-científica – determinada pela cena genérica rotineira, que se quer objetiva e impessoal – talvez seja possível prever, em alguns momentos, a necessidade de um artifício discursivo que a distancie dessa rotina, instaurando cenografias específicas, como, por exemplo, a de conversa íntima, a de confidência, a de pregação etc., dependendo da intencionalidade do projeto de fala do enunciador. Suponho que, devido à imposição de certa alteridade enunciativa (entre pesquisador e militante) poderão ser encontradas cenografias condizentes com essa

[42] Apesar de ser possível caracterizar "acadêmico" como um tipo de discurso e "científico" como outro, entendo aqui *discurso acadêmico-científico* como um tipo (um domínio) específico, tal como o fazem Santos (2003) e Guardellari (2006). A locução parece-me mais apropriada diante do fato de que abordo discursos produzidos a partir de pesquisas acadêmicas que recebem o *status* de ciência.

bipartição. Por outro lado, considerando que os autores das teses são sujeitos surdos, não se pode perder de vista que escrever na língua do outro é uma atividade tensa que pode dificultar arranjos desse tipo. Cabe observar, portanto, se cenografias distintas da cena genérica rotineira de uma tese de doutorado aparecem de maneira significativa ou se os sujeitos agem, via de regra, segundo a previsibilidade do gênero em que escrevem.

Na emergência de um modelo de racionalidade distinta da racionalidade do paradigma dominante, Santos (2005), ainda que provavelmente alheio à teorização de Maingueneau (2005b) e se expressando em outros termos, observa o recurso à construção de "cenografias" distintas da cena genérica rotineira em produções científicas ou acadêmicas. Ele cita investigações filosóficas que mais se parecem com ensaios literários; fantasias barrocas sob forma de observações empíricas e assim por diante. Isso me leva a pensar que, caso seja verificada, no *corpus* deste trabalho, a construção de cenografias outras (na escrita acadêmica), talvez possa ser tomada como uma característica de pesquisas que partem de um modelo de racionalidade científica em emergência.

3.2.3. Éthos

Certamente, as manifestações de éthe[43], neste trabalho, serão importantes por esclarecer a(s) forma(s) por meio da(s) qual(is) o locutor se caracteriza, ao mesmo tempo, como sujeito do fazer acadêmico e como sujeito inserido em uma comunidade linguístico-cultural minoritária (a comunidade surda).

A noção de éthos, originária da retórica antiga (ARISTÓTELES, 1998), vem ocupando um importante espaço nos estudos discursivos, interacionistas e pragmáticos contemporâneos. Apesar do empenho de Perelman e Tyteca (1958/1999) na construção da chamada "Nova Retórica"[44], tal noção permaneceu adormecida até a década de 1980,

[43] Neste trabalho, éthos e éthe (o seu plural) serão utilizados sem itálico, seguindo a tendência atual.
[44] A Nova Retórica (PERELMAN & TYTECA, 2005) não contempla o éthos em seus investimentos. Limita-se a notas mínimas sobre "o éthos oratório", como confirma Eggs (2005, p. 53).

quando Ducrot (1984/1989) e Maingueneau (1984/2005a) resgataram-na de seu ostracismo teórico.

Em 1999, na obra *Images de soi dans le discours*, organizada por Ruth Amossy (a edição brasileira data de 2005), Eggs (2005) afirmou que o éthos estava praticamente ausente da pesquisa linguística, pragmática e da teoria da argumentação. Quase dez anos depois, em 2008, na obra brasileira *Éthos discursivo*, Maingueneau (2008, p. 11), que assina um dos artigos, demonstra admiração diante da longa reverberação do conceito – "não imaginava que essa noção chegaria a ter tanta repercussão" – e atribui o interesse crescente por ela a uma espécie de "evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade".

Aristóteles se distanciava dos teóricos da sua época ao considerar o éthos como a mais importante das provas – lógos, éthos e páthos – engendradas pelo discurso (EGGS, 2005, p. 29). Na Antiguidade, o éthos designava, nas palavras de Amossy (2005, p. 10), "a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório". Barthes (2001 p. 98), por sua vez, afirma que o éthos retórico determina "os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu jeito [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo".

Apesar de o éthos retórico apresentar um estatuto de alguma forma claro, Eggs (2005) lembra que em Aristóteles – e em autores romanos, como Cícero e Quintiliano – usos distintos e até contraditórios da noção podem ser percebidos. Porém, a versão que me interessa – e que se estabilizou no tempo – é a que encara a construção da imagem de si como "efeito de discurso", conforme citação de Barthes.

Na análise do discurso, o éthos ressurge em 1984, nos trabalhos de Maingueneau. Em *Gênese dos discursos* (1984/2005a), o autor sustenta que um procedimento analítico que se funda nos princípios de uma semântica global não deve apreender o discurso a partir do privilégio deste ou daquele plano. Ao contrário, a análise deve tomar o discurso na multiplicidade de suas dimensões, integrando-as tanto na ordem do enunciado quanto na ordem da enunciação, como já foi dito. Para atingir tal propósito, o autor definirá sete

planos apreensíveis e analisáveis no discurso – a intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o modo de coesão – alertando, no entanto, que tais planos são ilustrativos e que, obviamente, outros poderiam ser isolados.

Na obra em questão, a primeira investida sobre o éthos, que ainda não é nomeado como tal, insere-se precisamente nos estudos sobre o modo de enunciação. Para tratar dessa questão, Maingueneau traz à tona a insistência de Bakhtin para com o estudo do tom, considerado à época como um dos aspectos menos estudados da vida verbal – mas já vislumbrado por Todorov (1981) como "ligado à relação do locutor com a pessoa de seu parceiro" (MAINGUENEAU, 2008, p. 90).

Para Maingueneau (2008, p. 90-91), o tom apoia-se em "uma dupla figura do enunciador": a de um caráter e a de uma corporalidade, formas de habitar o corpo do enunciador que são inseparáveis e se reclamam mutuamente. Tom, caráter e corporalidade projetam, assim, um "modo de enunciação" específico que – lembra o autor – obedece às restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso. A formulação da tríade – tom, caráter e corporalidade – está bem distante, portanto, de um dispositivo retórico conscientemente "escolhido" pelo sujeito falante diante dos objetivos de seu projeto de fala.

Maingueneau (2008, p. 93) introduz ainda a noção de "incorporação", no intuito de fazê-la evocar a imbricação radical existente entre o discurso e o seu modo de enunciação, propondo pontos que serão bastante explorados em publicações futuras, quais sejam:

> 1- O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
> 2- Esse fenômeno funda a "incorporação" pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com o outro;
> 3- Essa dupla "incorporação" assegura, ela própria, a "incorporação imaginária" dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso

Em *Gênese dos discursos,*portanto, Maingueneau lança as bases de sua teoria sobre o éthos discursivo e deixa entrever que tanto o discurso oral quanto o escrito possuem uma vocalidade específica, que pode manifestar-se por meio de um caráter e de um tom

que, por sua vez, pode ser associado a uma fonte enunciativa que remete a um "corpo enunciante" (não a um corpo efetivo). Desse modo, vê-se que o éthos em Maingueneau não é pensado apenas a partir de discursos orais ou marcadamente eloquentes, mas a partir de toda troca verbal, seja ela oral ou escrita, uma vez que toda manifestação discursiva possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-la a determinada fonte enunciativa, que apresenta certo caráter e certa corporalidade,como já foi dito.

Nos estudos mais recentes do autor, a noção aparece fortemente estabilizada pelo uso e com novas proposições e problemas, distinguindo-se, de vez, da tradição retórica. O autor afirma, por exemplo, que a análise do discurso não pode se contentar, como a retórica tradicional, com a classificação do éthos simplesmente como um elemento de persuasão: "ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência" (MAINGUENAU, 2005b, p. 75).

3.2.3.1. Perspectivas atuais e problemas de éthos

Atualmente, o estudo do éthos deixa entrever questões não previstas em sua formulação inicial. Afinal, a evolução dos estudos sobre esse conceito traz problemas de ordens distintas, uma vez que a difusão e a utilização dessa categoria nos mais variados *corpora* (*blogs*, sites de relacionamentos, discursos infantis, científicos, literários, pedagógicos...) fizeram emergir dificuldades que a complexificaram, quais sejam:

1) Sendo o éthos construído no e pelo discurso, isto é, apenas a partir da tomada da palavra pelo orador, o que fazer, então, com as imagens que compõem previamente o imaginário social do auditório sobre o orador antes mesmo que ele tome a palavra? Pode-se prever que o auditório construa representações do éthos do orador previamente à sua fala. Em outras palavras, lugares sociais específicos, aliados a saberes partilhados e à memória discursiva, podem levar o auditório a criar expectativas em relação ao éthos do orador. É possível, por essas razões, construir expectativas específicas sobre o

éthos típico de um padre ou de um ativista do *Greenpace*, por exemplo. A enunciação, em si, é que irá confirmar ou não as imagens previamente construídas pelo auditório.

Pensando em situações como essa, Maingueneau (2005b) apresenta a noção de éthos pré-discursivo – designado por Haddad (2005) éthos prévio –, desdobramento que nos permite entender tanto as estratégias específicas utilizadas na construção de um dado discurso, quanto a sua representação para um auditório determinado. Cito, como exemplo, as campanhas presidenciais de 2010, em que os candidatos José Serra e Dilma Rousseff se esforçaram para negar o éthos pré-discursivo que suscitavam no eleitorado: ele, o de elitista e apático (ou sem graça); ela, o de pouco simpática e carrancuda. Já Marina Silva se utilizou justamente de uma imagem prévia (um éthos) de mulher simples, independente politicamente e preocupada com problemas ambientais, para se fortalecer.

Apesar de esse expediente analítico ser útil em diversas situações ou *corpora*[45], é possível prever a existência de circunstâncias em que se torna impossível ao auditório construir representações prévias do éthos do locutor: quanto menos informações se tem sobre a "instância produtora", menos se pode construir uma imagem consistente dela. No domínio político ou da imprensa das celebridades, no entanto, diz o autor, o caso é bem específico: os agentes envolvidos costumam ser associados a dado éthos pré-discursivo, que é negado ou confirmado por cada situação enunciativa.

É o caso de se pensar, se, em alguma medida, o discurso acadêmico-científico produzido pelos surdos busca combater algum *éthos* prévio, hipoteticamente despertado pela figura do surdo pesquisador, sintagma certamente estranho aos ouvidos comuns; ou, se ao contrário, busca confirmar um éthos previamente elaborado pelos leitores. Há que se contar ainda com a possibilidade de os dados se mostrarem indiferentes a qualquer espécie de antecipação imagética, não demonstrando indícios da formulação de um éthos pré-discursivo.

[45] Em dissertação de mestrado (vide RIBEIRO, 2008), pude constatar a ocorrência de textos em que os locutores combatiam o éthos prévio de surdos enquanto sujeitos deficientes e anormais, negando essa imagem no enunciado e, ao mesmo tempo, construindo outras.

2) É possível pensar em situações em que o éthos produzido não é, necessariamente, o éthos visado pelo locutor. Um homem, por exemplo, de fala mansa e reflexiva, que se mostra cuidadoso e profundo ao falar, pode ser percebido, por um grupo de mulheres, como "sensível e humano", enquanto, por outro, como "afeminado". O primeiro grupo teria em mente que a imagem ideal de homem seria a de um sujeito sensível e humano, capaz de compreensão. Para o segundo grupo, no entanto, tal imagem estaria ligada a marcas de virilidade, como força e assertividade, por exemplo. Nas palavras do autor, "os fracassos, em matéria de éthos, são moeda corrente" (MAINGUENEAU, 2005b, p. 59). Uma vez que o éthos visado nem sempre será o éthos incorporado, o sucesso ou o insucesso do empreendimento oratório relaciona-se ao conhecimento que se tem – ou que se supõe ter – do auditório.

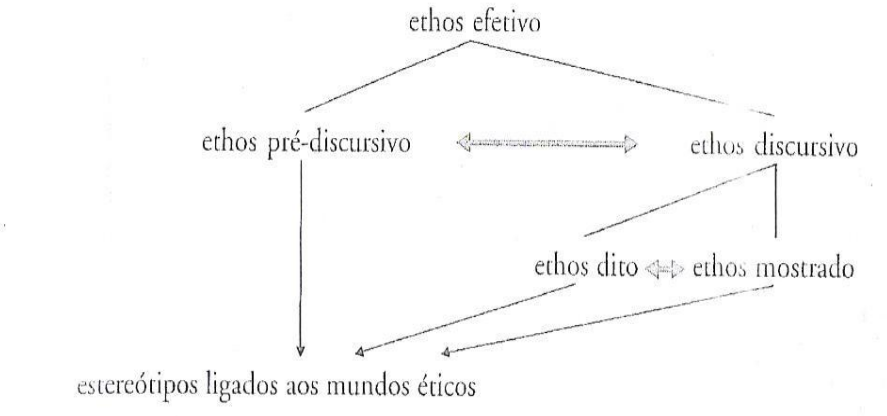
3) Há, atualmente, uma distinção metodológica entre duas maneiras de apreensão do éthos. A primeira delas é tributária, por exemplo, de Barthes e Ducrot, autores para quem o éthos é apreensível unicamente por meio do modo como o orador exerce sua atividade oratória (nível da enunciação, do dizer) – não a partir de informações que o orador dá de si mesmo (nível do enunciado, do dito). Como proceder, então, diante das investidas explícitas (da ordem do enunciado) do sujeito sobre si mesmo? Elas serão desconsideradas ou integrarão outro componente analítico, distinto do éthos?

O próprio Ducrot resolve essa questão por meio da distinção que estabelece entre o locutor L (ser puramente discursivo) e locutor λ (o locutor enquanto ser do mundo). Segundo ele, é enquanto fonte da enunciação que o locutor se mostrará dessa ou daquela maneira. Quando o orador se coloca como objeto da enunciação, portanto, estará a falar de λ, "um tipo de figura discursiva de um ser do mundo", conforme Soulez (2008, p. 15), não do locutor enquanto tal (L). Embora o locutor L deixe entrever o locutor λ, Ducrot (1987, p. 189) ressalta que o éthos estaria ligado apenas a L:

> Na minha terminologia, direi que o éthos está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado [...] de certos caracteres que, por contraponto, tornam esta enunciação aceitável ou desagradável. O que o orador poderia dizer de si, enquanto objeto da enunciação, diz, em contrapartida, respeito a λ, o ser no mundo, e não é este que está em questão na parte da retórica de que falo...

No entanto, se, até pouco tempo, tais ocorrências explícitas eram desconsideradas na caracterização do éthos (porque não eram compreendidas como contributivas ou porque se temia ir contra a tradição aristotélica), Maingueneau, em estudos mais recentes (ver, por exemplo, MAINGUENEAU, 2005b; 2008), alarga essa noção ao considerar, além do éthos mostrado (o "tom" do discurso), também o éthos dito, ou melhor, as informações que o orador dá se si mesmo ao auditório. Esta seria a segunda abordagem possível.

O autor propõe, então, a noção de éthos efetivo, que integra não apenas um éthos pré-discursivo, mas também um éthos discursivo, que se divide em éthos dito (nível do enunciado) e éthos mostrado (nível da enunciação). Portanto, na ampliação da noção, além do modo e do "tom" que o locutor confere ao seu discurso (éthos mostrado), há as ideias sobre si mesmo que ele apresenta (éthos dito), como mostra o esquema abaixo, retirado de Maingueneau (2008, p. 19):



Proveniente e qualificante de L ou de λ, o éthos, de qualquer forma, se prende à figura do locutor, não do sujeito falante (ser empírico, de "carne e osso"). No caso deste trabalho, a inter-relação entre dois possíveis *ethé* (o do sujeito que milita e o do sujeito que pesquisa) revela o quanto a linguagem é essencialmente **dialógica.** Não há como fugir desse fato. Apesar de este me parecer um lugar excessivamente comum nos estudos em AD, dada à importância e à generalidade dessa noção, pensar o discurso

como uma tessitura de vozes (que podem construir efeitos de sentido de polifonia ou de monofonia)[46] resolverá muitos impasses na análise do *corpus*.

Pensando na presente pesquisa, seria possível apreender o éthos de um pesquisador? Romualdo (2008, p. 214), ao pensar a construção do éthos em discursos científicos, desbanca a tese segundo a qual o discurso científico seria mais demonstrativo do que argumentativo: para o autor o discurso científico[47] "é uma persuasão que não se assume como tal". Assim, na sua opinião, pensar o éthos nesse tipo de discurso é interessante porque muitas vezes ele se coloca tão sutilmente que se torna uma dificuldade para o analista. Acrescenta que quanto mais sutil, mais eficaz o éthos se torna, uma vez que "quanto mais for fácil apanhar o éthos num discurso qualquer, quanto mais fácil for localizar um expediente utilizado, mais fácil é esse éthos se mostrar como artifício".

Apesar de não abordar, especificamente, o discurso científico, mas uma modalidade dele (aquele que se constrói na academia, acredito que a construção de imagens de si por parte dos locutores (autores das teses) apresentará singularidades. Assim, se tradicionalmente, a construção dessas imagens em textos acadêmicos segue uma tradição e se pauta em efeitos de modalização que tendem a obliterar processos subjetivos, no caso dos autores surdos investigados, parece-me pertinente pensar na construção de *ethé* distintos – e não se sabe se solidários.

Em outras palavras: na presente pesquisa, suponho que será possível encontrar duas figuras imagéticas distintas, apreensíveis a partir do mesmo locutor. A primeira, que se constrói a partir do sujeito pesquisador, tende a mostrar-se, sobretudo, a partir do uso da 3ª pessoa e de outros índices (que produzem efeitos de sentido de objetividade e de imparcialidade), como pode ser visto nesta passagem de uma das teses do *corpus: Esta pesquisa talvez venha a contribuir para se pensar na desconstrução dos discursos científicos sobre os surdos* (T1, p. 41/42*)*; a segunda, que se constrói a partir da inclusão do sujeito pesquisador no grupo social que investiga, pode ser verificada, por exemplo, por meio do emprego dos pronomes de 1ª pessoa (do singular e do plural) e de formas específicas de autodesignação, como se vê neste outro trecho da mesma tese: *O campo*

[46] Distinção proposta por Barros (1997), que será explicada mais adiante (vide item 3.2.4.).

[47]Parece-me que Romualdo (2008) trata o termo *científico* com base no paradigma de ciência dominante, que restringe a algumas e poucas áreas a possibilidade de ostentar tal atributo.

teórico do pós-estruturalismo nos permite afirmar que somos sujeitos pertencentes a espaços de instabilidades e contestações e que priorizamos o nosso ser cultural surdo (T1, p. 81).

Um olhar inicial sobre o *corpus* já me revelou que, na maioria das teses, há um capítulo introdutório em que o sujeito narra a sua história de vida surda como uma forma de pré-validação ou pré-legitimação do seu dizer. Suponho que a imagem de ser surdo, que será construída ao longo da tese, parta dessa caracterização inicial. A imagem de sujeito pesquisador talvez parta do capítulo teórico-metodológico, embora eu acredite que ela seja construída ao longo de toda a tese. Para a compreensão dessa alteridade discursiva, a noção de polifonia – e de seu correlato: o dialogismo – será fundamental.

3.2.4. Dialogismo e polifonia

Como se sabe, Mikhail Bakhtin (2006) priorizou, ao longo de seus estudos, o desenvolvimento de um forte e amplo conceito: o dialogismo, princípio que repousa no fato de que "o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro", como o define Fiorin (1999, p. 29). Assim, as palavras e os discursos que produzimos são construções individuais apenas aparentemente, pois eles não são imunes ao lugar social de onde falamos, tampouco à historicidade que nos constitui enquanto sujeitos de linguagem.

Visto como condição imanente do sentido nas interações verbais, o dialogismo se confunde muitas vezes com o conceito correlato de polifonia. Para Barros (1997), apesar de, nos escritos de Bakhtin, dialogismo e polifonia serem, muitas vezes, tomados como equivalentes, dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso, enquanto polifonia – e seu correlato monofonia – são efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que ora mostram o dialogismo – as "vozes" que dialogam –, ora o ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única "voz". Nessa perspectiva, monofonia e polifonia são "efeitos de sentido, decorrentes de

procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos" (BARROS, 1997, p. 35).

Bakhtin, a partir dos estudos sobre o romance russo (mais precisamente, romances de Dostoievsky), distingue os romances monofônicos dos polifônicos. Os primeiros são caracterizados pelo autoritarismo e finitude: o autor se coloca como entidade forte e irradiante na obra – aliás, como o único centro irradiador de consciências e ideias. O outro, nessa ocasião, não é jamais uma consciência autônoma. É, antes, objeto da consciência do autor, que tudo controla e determina. Dessa maneira, as personagens não se manifestam por si mesmas, mas como porta-vozes das visões do "criador", que não permite que elas ajam por si mesmas (BEZERRA, 2007; FIORIN, 1999). O que caracteriza os romances polifônicos, por outro lado, é a atitude do autor enquanto regente de um coro de vozes autônomas e diversificadas que participam ativamente do processo dialógico. Vemos personagens com vozes próprias e ponto de vistas independentes.

A partir do conceito de polifonia de Bahtkin, Ducrot (1987), situando-se na pragmática semântica (ou pragmática linguística) – definida, em linhas gerais, como a área que se interessa pela ação humana realizada na/pela linguagem – desenvolveu, na França, uma versão propriamente linguística da noção, apresentando-a a partir de uma perspectiva que aborda fenômenos polifônicos engendrados mais na língua do que no discurso. Por essa razão, Nolke (2006, p. 387) considera a teoria de Ducrot como uma "teoria semântica discursiva, estruturalista e instrucional" que, a meu ver, para os própósitos de uma pesquisa em AD, não deve ser empregada com exclusividade, mas a partir da colaboração de abordagens prioritariamente discursivas do fenômeno, a exemplo do que faz Maingueneau (1997) a partir dos trabalhos desse autor. Associada à abordagem discursiva de Dominique Maingueneau, a noção de polifonia ducroteana se mostra operacional e condizente com os objetivos desta pesquisa, razão que me levou a incorporá-la à análise das teses.

No capítulo VIII da obra *O dizer e o dito,* Ducrot (1987) nos apresenta o *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação,* cujo objetivo é contestar – e substituir – o pressuposto da unicidade do sujeito da enunciação, questão em voga e pouco questionada na

linguística da época. Nessa empreitada, define, primeiramente, os atributos do sujeito: i) capaz da atividade psico-fisiológica necessária à produção do enunciado; ii) caracterizado como a origem e autor dos atos ilocucionários que produz (é aquele que afirma, ordena, etc.); iii) "designado em um enunciado pelas marcas de primeira pessoa", sendo, pois, o "suporte dos processos expressos por um verbo cujo sujeito é *eu*". Diante dessa última atribuição, o autor aborda casos em que o pronome "eu" não se refere àquele que enuncia, como no caso dos discursos relatados em estilo direto. É o caso do enunciado: "Pedro me disse: eu irei", em que o locutor do pronome do caso reto não coincide com o locutor do pronome do caso oblíquo. A partir daí já se constata que a unicidade do sujeito não passa de uma ilusão.

Continuando o seu projeto, Ducrot define tal enunciado como um fenômeno de dupla enunciação, uma vez que assistimos, nesse caso, a uma pluralidade de responsáveis pelos enunciados. Nesse ínterim, será necessário, pois, distinguir o(s) responsável(is) pelos atos de locução – locutor(es) abstrato(s) que compõem uma ficção discursiva – do responsável pela atividade psicofisiológica que envolve tal ato, o sujeito falante, que é um elemento concreto da experiência, isto é, "o ser humano que exerce a atividade da linguagem", nas palavras de Plantin (2006, p. 459). Apesar de o ponto de vista empírico caracterizar a enunciação como sendo uma ação produzida por um único sujeito falante, vemos que a imagem que o enunciado produz dessa ação se dá nos moldes de uma troca, de um diálogo ou de uma hierarquia de falas, como caracteriza o autor.

Tendo distinguido o locutor (ser do discurso) do sujeito falante (ser empírico), Ducrot distingue ainda, no interior da noção de locutor, o locutor enquanto tal (L) do locutor enquanto ser do mundo (λ), como já vimos. Trata-se de duas entidades discursivas, com estatuto diferenciado. No primeiro caso, temos o locutor puramente discursivo; no segundo, trata-se de uma pessoa completa – não apenas discursiva – e que, entre outras propriedades, apresenta também a de ser fonte do discurso. O autor argumenta que a distinção entre L e λ pode se tornar mais clara a partir da noção de éthos, já explicada na seção anterior. Outra maneira eficiente de enxergar as distinções entre os dois tipos de locutores é a partir do exame da autocrítica, conforme exemplifica Soulez (2008), na qual L é a fonte da enunciação e λ, o objeto:

> A autocrítica ("Como eu sou distraído!"), pela qual "L" (que se exclama) debocha de lambda (o "eu" distraído) é um exemplo dessa distinção. (...) Se um jornalista demonstra compaixão por ocasião da morte de uma princesa (por meio de um olhar sombrio, uma voz tremida, algumas palavras escolhidas: "acabamos de ter uma notícia bombástica", etc.), é porque o locutor "L" mostra justamente que o ser do mundo, que ele também é (lambda), está afetado. É um sentimento que não pode corresponder a um sentimento "real", pois, mesmo se lambda é uma figura de ser do mundo, ele permanece um ser de discurso, pois não podemos acessar seus hábitos reais. Em revanche, a única diferença entre a autocrítica e o éthos é que "L" diz o que lambda é na autocrítica ("eu" está distraído), enquanto ele mostra no éthos ("eu" está distraído) (SOULEZ, 2008, p. 15).

Para Ducrot (1987, p. 188), o locutor λ se diferencia do sujeito falante na medida em que "este último deve-se a uma representação externa da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado". Dessa maneira, λ será visto como esse ponto de encontro entre o discurso e o sujeito que fala, desconsiderando a instância empírica por trás dos discursos.

Além da polifonia resultante da experiência da "dupla enunciação", deflagrada pela ocorrência de locutores distintos em um mesmo enunciado (como pode ser verificado nas ocorrências do discurso relatado), e da distinção de duas figuras discursivas perceptivas na figura do locutor (L e λ), Ducrot apresenta ainda outra forma de polifonia, para ele, mais frequente que as primeiras: aquela que envolve enunciadores.

Desse modo, em muitos enunciados, além da figura do locutor, pode ser percebida a existência de enunciadores distintos, que podem ou não coincidir com o locutor. Há momentos em que o locutor não se apresenta como o responsável pelos pontos de vista expressos na enunciação, apesar de, certamente, ser a origem da materialidade textual apresentada. Para o autor, "o enunciador está para o locutor assim como o personagem está para o autor" (DUCROT, 1987, p. 192), isto é, assim como o autor cria personagens e apresenta perspectivas várias por meio deles, o locutor poderá convocar enunciadores para expressar pontos de vista específicos em seu próprio discurso.

Não se trata, obviamente, de uma convocação empírica ou explícita, mas de uma convocação discursiva que irá maquiar a presença do outro: os outros (enunciadores) se camuflam no um (locutor). É como se o locutor, "responsável" pelo enunciado, permitisse e orquestrasse em seu discurso pontos de vista e atitudes outras, apesar de ilusoriamente próprias, de modo que seja possível que ele até mesmo subverta a sua

própria enunciação (no caso da ironia como índice de polifonia) ou que zombe de si mesmo (como na auto-ironia) sem se responsabilizar pela atitude de subversão ou crítica. Segundo o autor:

> Chamo 'enunciadores' esses seres que se exprimiriam por meio da enunciação, sem que lhes seja, entretanto, atribuídas palavras precisas, se eles 'falam', é unicamente no sentido de que a enunciação é vista como exprimindo o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo (DUCROT, 1987 p. 196).

Assim, Ducrot define o enunciador como uma espécie de "sujeito de consciência", que determinará o ponto de vista a partir do qual os acontecimentos/discursos serão apresentados. Para Ducrot, as noções de enunciador e centro de perspectiva podem ser relacionadas na medida em que ambas "servem para fazer aparecer no enunciado um sujeito diferente não somente daquele que fala de fato [romancista/ sujeito falante], mas também daquele que se diz que fala [narrador/locutor]" (op. cit. p. 197).

Segundo Ducrot, o locutor pode identificar-se com um dos enunciadores. Quando isso acontece, estamos diante de atos primitivos (quando o locutor se assimila a um enunciador). Atos derivados seriam aqueles em que os enunciadores expressam sua própria atitude. Não esmiuçarei os pormenores dessa questão, neste momento. Reservarei essa abordagem para a análise do *corpus*, se for pertinente. Por ora, limito-me a sintetizar, no quadro 4, a seguir, as opções terminológicas e conceituais do autor:

Quadro 4

Definições de O. Ducrot (2006)	
Locutor	Responsável pelo ato de locução. Ficção discursiva subdividida em L (locutor enquanto tal) e λ (locutor em interface com o ser do mundo).
Enunciador	"Vozes"/pontos de vista específicos, distintos ou coincidentes com os do locutor.

Sujeito falante	Elemento concreto da experiência, ser empírico (de "carne e osso").

A polifonia de Ducrot é importante neste trabalho a partir principalmente da distinção, no fio do discurso, entre os locutores L e λ. Tendo em vista que o plano de trabalho desta pesquisa envolve verificar as manifestações da alteridade discursiva do sujeito (que se mostra como integrante de um povo linguístico-cultural específico e de alguma forma sob análise na pesquisa que desenvolve, mas também como membro de uma comunidade acadêmica, cuja inserção se dá em grande medida a partir da pesquisa que realiza), a distinção entre locutor L e locutor λ (bem como suas repercussões na construção do éthos) permitirá a visualização de ocorrências provenientes de cada figura discursiva. Possibilitará, também, por meio da convocação de enunciadores, estudar fenômenos ligados à heterogeneidade mostrada (marcada – como a negação, a pressuposição etc – ou não marcada – como a ironia, por exemplo, caso apareçam nos dados), como faz o próprio Maingueneau (1997) que, no âmbito da AD, se vale da polifonia de Ducrot para trabalhar essas noções.

Uma leitura preliminar do *corpus* mostrou-me, por exemplo, que quando o sujeito relata ações/emoções/dificuldades pessoais da vida na comunidade surda, há aí a manifestação do locutor λ em seu engajamento social, como pessoa completa (também empírica, além de discursiva). Mas e quando o sujeito relata ações/emoções/dificuldades vivenciadas em sua atividade de pesquisa? Ora, certamente não estaremos diante do locutor puramente discursivo. Por outro lado, não se trata do mesmo λ. Em outras palavras, o λ que relata experiências acadêmicas ou dificuldades no transcorrer da pesquisa não é o mesmo λ que relata seus gostos ou desgostos enquanto membro de uma comunidade minoritária – inclusive, como veremos, existem estratégias de distanciamento entre tais imagens, no fio do discurso. Como compreender, então, tal alteridade enunciativa?

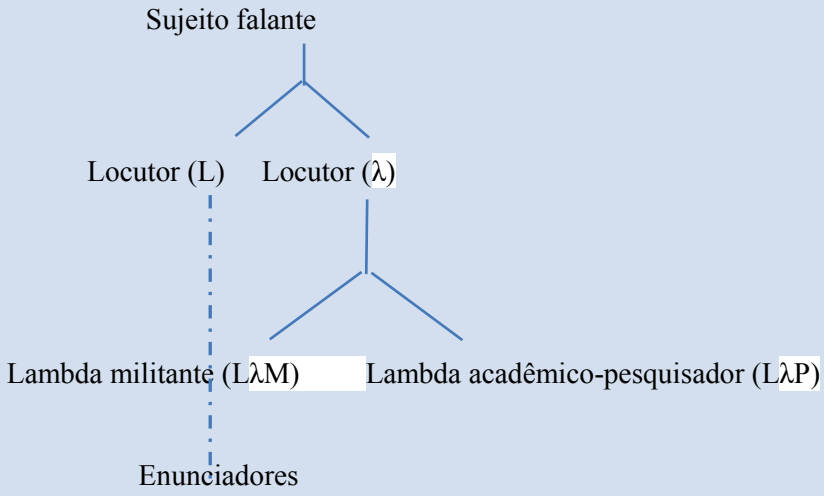
A resolução desse impasse passa, forçosamente, pela subdivisão da noção de locutor λ no presente estudo: sabe-se que os sujeitos falantes, produtores das teses que serão

analisadas, são sujeitos surdos, inicialmente[48] militantes em movimentos sociais pró-categoria surda e, posteriormente, sujeitos do fazer acadêmico, pesquisadores em busca de qualificação. As manifestações que "extrapolam" o mundo discursivo, dando indícios do locutor enquanto pessoa completa, portanto, serão determinadas pela atuação desse sujeito enquanto ser do mundo: estaremos, portanto, diante de um λ ora militante (LλM), ora acadêmico-pesquisador (LλP), se se pode dizer assim.

Em outras palavras: há aqui a necessidade de de determinar dois λs, para os locutores/produtores das teses do *corpus*: o primeiro é do sujeito que vive engajado em uma causa social e que fala de si ao falar dos seus; o segundo é do sujeito do fazer acadêmico, engajado na sua atividade de pesquisa, que relata escolhas e renúncias no empreendimento da pesquisa – fato que me leva a pensar na imposição de um *lambda militante* e de um *lambda pesquisador* (LλM e LλP, respectivamente). Apenas delineada aqui, essa questão será explorada na apresentação das análises. O quadro, a seguir, esquematiza minha hipótese:

Quadro 5:

Polifonia de Oswald Ducrot



[48] Inicialmente ou posteriormente refere-se aqui à ordem cronológica dos acontecimentos, não a uma hierarquia de valores.

Por outro lado, ao longo das análises, examinarei como esse duplo sujeito λ se articula com o locutor L: o tom que este assume, a "aparência" que lhe conferem a elocução, a entonação (calorosa ou severa), a escolha das palavras, dos argumentos etc. Ou seja, em consonância com a posição mais recente de Maingueneau, analisarei, além o éthos dito (as informações que o locutor dá de si mesmo, no nível do enunciado, e que estão ligadas ao locutor λ de Ducrot, aqui assumido como um duplo λ), também o éthos mostrado (aquele que passa pela instância da enunciação), buscando chegar ao éthos efetivo dos sujeitos produtores das teses. Nesse percurso, abordarei ainda o éthos prévio ou pré-discursivo, entendido, de forma mais ampla, como a imagem do "ser surdo" de maneira geral.

3.2.5. Heterogeneidade e modalização

As noções de polifonia e dialogismo têm como correlata, no quadro da AD, a noção de heterogeneidade discursiva, desenvolvida por Authier-Revuz (2004) e retomada por Maingueneau (1993), que, como já afirmei, se vale da distinção proposta por Ducrot entre locutor e enunciador para examinar certos fenômenos da heterogeneidade mostrada (como a ironia, os marcadores de pressuposição, a negação, etc).

Caracterizando o eu (discursivo) indubitavelmente como heterogêneo e dominado pela alteridade, Authier-Revuz (2004) apresenta dois planos representativos da relação do discurso com o seu exterior, distinguindo a heterogeneidade mostrada (marcada ou não marcada) da heterogeneidade constitutiva. A primeira pode ser entendida como a manifestação de negociações do falante diante da impossibilidade de se fugir à heterogeneidade constitutiva da linguagem (e do discurso). Trata-se da manifestação localizável de um discurso outro no fio do discurso. Tais manifestações podem ser marcadas ou não marcadas. No primeiro caso, é possível reconhecer e localizar a presença do outro no discurso através de "marcas" linguísticas ou tipográficas unívocas, como é o caso das aspas ou da conotação autonímica, por exemplo. O segundo caso, representado pela ironia ou pelo pastiche, entre outros fenômenos, implica a presença de

vozes outras sendo utilizadas na composição dos sentidos, sem que elas sejam visíveis ou localizáveis explicitamente, embora sejam certamente recuperáveis.

No *corpus* desta pesquisa, verificarei as formas de presenças do outro (marcadas ou não) e buscarei determinar tais proveniências. O outro, como afirma Maingueneau (1997), pode estar visível nas marcas de polifonias deixadas pela pressuposição ou negação, pelo discurso relatado (direto e indireto), pelas palavras entre aspas, pelo metadiscurso do locutor ou pela parafrasagem. Pode ainda estar contido – embora de maneira não explícita, mas certamente localizável – no discurso indireto livre, na ironia, na alusão, na paródia ou no pastiche, por exemplo.

A segunda forma de heterogeneidade, a constitutiva, por sua vez, pode ser caracterizada pelo primado do interdiscurso sobre o discurso. A presença do outro, aqui, não é marcada em superfície, tampouco localizável linguisticamente, mas a AD pode recuperá-la e defini-la a partir de dispositivos analíticos que lhe são próprios.

Para o estudo dessas ditas negociações, julgo necessário tratar da modalização. Para abordá-la, evocarei, primeiramente, Maingueneau (2006b, p. 336), que distingue duas concepções – uma ampla, outra restrita – dessa noção, ressaltando que autores como Dubois (1969) consideram, de maneira bastante ampla e geral, a enunciação "como a atitude do sujeito falante diante de seu enunciado" e a modalização enquanto "marcas que o sujeito não para de imprimir em seu enunciado". Para evitar confusões entre as duas noções, o autor aponta a necessidade de nos atermos a uma concepção restrita de modalização, que a toma apenas como "uma dimensão da enunciação que integra outras, em particular, a referencial".

Pensando nas múltiplas e até divergentes abordagens do fenômeno, Souza (2008, p. 35) ressalta que falar de modalização é aventurar-se em um complexo e vasto universo de abordagens, seja na lógica, na sintaxe, na semântica, na semiótica ou nos estudos enunciativos. Parto aqui da concepção restrita de modalização, entendendo-a como uma expressão da atitude reativa do sujeito falante frente a si mesmo, a seu próprio enunciado e a seus possíveis interlocutores, a exemplo do que se pode depreender da leitura dos autores citados.

Os estudos de Maingueneau (2008a), Authier-Revuz (1998) e Coracini (1991) sobre os modalizadores mostram-se bastante condizentes com os propósitos desta pesquisa. Enquanto Maingueneau aborda a modalização particularmente a partir de desdobramentos modais dos usos do discurso relatado (direto, indireto, direto livre ou formas híbridas), Authier-Revuz a pensa a partir das "não coincidências do dizer", apresentando quatro eixos que se articulam (interlocutivo, discurso com ele mesmo, palavras com as coisas, palavras com elas mesmas) para formar a base da modalização de tipo autonímica, que privilegia especialmente os comentários do locutor sobre a sua própria enunciação. Coracini, por sua vez, ao abordar o discurso científico, traz uma contribuição relevante: a de modalidade implícita – que tanto visa convencer, pelo modo de enunciação, da veracidade do dito, quanto busca camuflar sua origem enunciativa, fazendo o texto, como efeito de sentido, falar por si mesmo – ea da modalidade explícita, pretensamente manifestada no discurso envolvente, em que avaliar, sugerir e justificar são atividades "permitidas ao sujeito", cujo investimento ou desinvestimento enunciativo será dosado e consciente. A autora considera ainda a ocorrência de modalizadores como fruto de uma antecipação, por parte do locutor, de possíveis refutações ou críticas ao seu discurso. Apenas sinalizadas aqui, essas três posições serão retomadas nas análises, se for o caso.

O estudo da modalização no *corpus*, caso se mostre produtivo e procedente, me permitirá não apenas entender arranjos modais como expressões de atitudes do sujeito/locutor frente ao seu dizer, mas principalmente visualizar o tratamento que o sujeito/pesquisador confere à sua própria prática acadêmica: se ele a vê (e a apresenta) como contestável, incontestável, como essencial ou complementar, como crítica ou acrítica, como um processo ou um fim em si mesmo, ou seja, como ele constrói a sua prática acadêmica perante o interlocutor e, por fim, como ele espera que o vejamos como sujeito de pesquisa.

Além disso, buscarei apreender em que medida os sujeitos, ao tratar da comunidade surda ou de um grupo de surdos específicos, se colocam dentro ou fora do grupo em foco e de que maneira comentam o seu próprio dizer em construções enunciativas cuja topografia será oportunamente delimitada. Afinal, o comentário deve ser atribuído a um locutor que fala a partir da própria comunidade surda, preocupado, portanto, com as questões

relativas a seu grupo social? Ou deve ser atribuído a alguém que fala a partir da academia, preocupado, portanto, com questões de ordem investigativa? Ou, pensando por outro viés, tratar-se ia de um locutor misto, cuja procedência não pode ser precisada com exatidão? Essas questões, ainda especulativas, serão exploradas na próxima seção.

CAPÍTULO IV: AS DIFERENTES VOZES E FAZERES NA PESQUISA DE AUTORIA SURDA

4.1. Por uma proposta de análise

Como se sabe, a relação entre *pesquisa* e *ativismo* (ou entre *academia* e *comunidade surda*) está sendo pensada a partir de uma materialidade discursiva comum: teses de doutorado em Educação produzidas por sujeitos surdos. Para o estudo das teses, julguei necessário elaborar, previamente, um conjunto de tópicos para reflexão que, longe de servir de "limitador de visão", serve de "farol teórico-analítico" na condução da pesquisa nos mares da Análise do Discurso. Tais tópicos não serão seguidos à exaustão; tampouco serão pensados em todos os excertos selecionados para análise. Eles serão, ao contrário, um norte a partir do qual as análises se desenvolverão, sem o compromisso de exclusividade ou assiduidade.

Diante do volume textual a ser analisado, é preciso discorrer sobre a organização metodológica que norteará a atividade de análise, buscando torná-la mais clara, coesa e processual. Nesse sentido, não percorrerei exaustivamente todas as seções de cada tese, mas buscarei analisar as manifestações mais expressivas para os objetivos da pesquisa. Assim, há teses que serão mais analisadas que outras, uma vez que o que pretendo aqui é compreender como se resolve, no fio do discurso, a tensão entre atividade de pesquisa e atividade militante na produção acadêmica de autoria surda.

As análises organizam-se da seguinte maneira: primeiramente, será apresentada uma visão panorâmica das teses, a fim de minimizar, para o leitor, a falta do *corpus* na íntegra. Posteriormente, o enfoque será temático (ainda que, de alguma maneira, subordinado às divisões estruturais das teses) e se dará em três subseções: o discurso inicial, o desenvolver da pesquisa e o discurso final. O discurso inicial aborda, sobretudo, a simbologia das epígrafes, enquanto o discurso final focaliza principalmente os éthe do

sujeito pesquisador e do sujeito militante, delineados no momento de finalização de cada pesquisa. O desenvolver da pesquisa, subdivide-se em dois temas i) um fazer acadêmico e um fazer militante: a relação entre os ethé; ii) as vozes que povoam o discurso acadêmico: (des)velamento do eu e do outro.

Os tópicos reflexivos, por sua vez, compõem três categorias amplas e cunhadas para a presente pesquisa. Conforme já foi dito, há momentos em que será preciso fugir deles, mas há também momentos – e suponho que estes sejam a maioria – em que eles serão o guia reflexivo a partir do qual pensarei:

1. As relações interdiscursivas estabelecidas entre um *fazer acadêmico* e um *fazer militante* (emergente, auto-referenciável e, por isso, autobiográfico), investigando, sobretudo, as formas pelas quais este age sobre aquele.
2. A inter-relação entre dois possíveis *ethé* (o do sujeito que milita e o do sujeito que pesquisa), delineando as imagens de si construídas nessa inter-relação;
3. As ocorrências polifônicas encontradas nos textos, analisando os usos e tratamentos a que são submetidas as "vozes" que os permeiam.

4.2. Por uma visão panorâmica

A seguir, serão apresentados quadros que buscam tanto descrever quanto resumir as seções que compõem as teses em foco, de forma a determinar a abrangência temática de cada seção. Esclareço que, embora tenha sido selecionado um número limitado de excertos para análise, a atividade de compreensão pressupõe o entendimento amplo do discurso, num vaivém entre o trecho analisado e o co(n)texto em que este se insere. Portanto, o excerto extraído será tomado como representativo da semântica global do discurso analisado.

Por fim, deixo claro que, do ponto de vista da análise do discurso (teoria de base desta pesquisa), trabalhamos com "ficções discursivas", não com "autores empíricos".

Portanto, as siglas L1, L2 e L3 referem-se, respectivamente, ao locutor (enquanto tal) das teses 1, 2 e 3. Da mesma maneira, Lλ1, Lλ2, Lλ3, referem-se ao locutor lambda das teses 1, 2 e 3. Apesar da pertinência da distinção que Ducrot faz entre esses dois tipos de locutores, não pretendo aqui evidenciá-la em todas as ocorrências (até porque nem sempre é possível fazer essa distinção de forma tão clara e precisa como se gostaria), mas apenas quando isso for importante para os objetivos da análise.

Tendo em vista essas considerações, os quadros a seguir descrevem com brevidade as teses que compõem o *corpus*; elas estão numeradas em ordem cronológica da mais recente (2010) para a mais antiga (2007). Os quadros determinam a abrangência qualitativa (alcance de conteúdo) e quantitativa (número de páginas) de cada seção e afere (sem muita precisão) o grau de subjetividade/objetividade apreensível em cada uma delas. Os objetivos da pesquisa são apresentados exatamente como foram elaborados pelos autores das teses; já a síntese das demais seções recebe algum investimento analítico.

Quadro 6

Caracterização da Tese 1
Título: *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos*
Autor: Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina
Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha: Sem indicação
Orientadora: Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros.
Co-orientadora: Profa. Dra. Maura C. Lopes
Ano de defesa: 2010
Número de páginas: 164
Objetivo: Problematizar os discursos sobre o implante coclear, produzidos pelas famílias e profissionais da saúde, investigando como tais discursos constituem os surdos.

***Corpus*:** entrevistas com mães (líderes sociais) de crianças implantadas, material midiático e material de eventos sobre o implante coclear.
Apresentação: Constrói-se uma narrativa subjetiva, a partir da qual a autora apresenta sua história de vida, suas batalhas e conquistas, além da motivação para a escolha do tema da pesquisa. Expõe, sem rodeios, a sua relação de militância contra o implante coclear. Fornece uma prévia do que o leitor vai encontrar em cada capítulo (15 páginas).
Capítulos: I: A invenção da surdez pela medicina. Relata agressões praticadas pela medicina em corpos surdos, em busca da cura da surdez. Constrói a hipótese de que a surdez, como deficiência, é um saber naturalizado pela medicina, não orgânica aos surdos, tratando-se, pois, de uma invenção socialmente construída. Deixa patente o desejo de contribuir para a reinvenção da noção. Busca construir um efeito de sentido de objetividade, apesar de ser possível perceber momentos em que esse projeto é traído (15 páginas).
Capítulo II: Trilhas investigativas: A partir de um tom subjetivo, relata as angústias e descobertas do lançar-se à pesquisa, evidenciando que escolhas e renúncias foram feitas tanto no momento de delimitação da temática, quanto no da escrita da tese. Apresenta o processo de constituição do *corpus* e expõe os esforços empreendidos para delimitar a sua atuação como pesquisadora e como militante (16 páginas).
Capítulo III: Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista. Apresenta a base teórica da pesquisa, a partir da qual se buscará entender "como os surdos são assujeitados aos saberes que os descrevem como deficientes, anormais e necessitados de correções" (p. 75). Apresenta as linhas gerais de cada um dos campos teóricos convocados no título do capítulo, assim como os principais autores e noções que serão encontrados na pesquisa. Menciona ainda Michel Foucault, sem filiá-lo a nenhum dos campos apresentados, mas mostrando sua inspiração pós-estruturalista e suas contribuições para a pesquisa. Efeitos de sentido de objetividade podem ser percebidos (16 páginas).
Capítulo IV: Discursos enunciados na normalização surda. Apresenta e analisa os dados da pesquisa. Esclarece que irá analisar discursos produzidos por mães (de surdos) favoráveis ao implante coclear. Detém-se, precisamente, em duas "mães líderes", que militam a favor do implante e constituíram instituições (ONGs) para tratar de assuntos específicos a ele. Retrata a

"vigilância e captura dos sujeitos surdos por esses grupos". Além de entrevistas com as mães, analisa discursos de especialistas da saúde quanto à questão (68 páginas).
Findar? Um ato de ousadia. Seção destinada às considerações finais e à conclusão da pesquisa. Em tom notadamente subjetivo, expõe os riscos e perigos da reverberação do discurso pró-implante coclear e chega a incitar uma mobilização social em sentido contrário. Analisa sua própria pesquisa, considerando-a rica e com forte investimento emocional. (07 páginas).

Quadro 7

Caracterização da Tese 2
Título:*Surdos: vestígios culturais não registrados na história.* **Autora:** Karin Lílian Strobel **Instituição:** Universidade Federal Santa Catarina. **Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação. **Linha:** Educação e processos inclusivos. **Orientadora:** Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros. **Co-orientadora:** Profa. Dra. Gladis Perlin. **Ano de defesa:** 2008. **Número de páginas:** 176. **Objetivo**: Documentar aspectos culturais que constituem a história do povo surdo não sistematizada em publicações registradas, relacionando os fatos históricos das instituições escolares com os do povo surdo organizado politicamente. ***Corpus***: narrativas de seis ex-alunos surdos, entre 50 e 60 anos, oriundos da mesma escola, versando sobre a memória escolar de cada um.
Introdução: Minha história como parte de história de surdos. Em tom subjetivo, a autora apresenta a sua história escolar, acadêmica e profissional como parte integrante da história do povo surdo. Sua história apresenta dificuldades e dissabores, antes da descoberta identitária da surdez, e conquistas libertadoras após essa fase. Expõe e resume as seções que compõem o

estudo (9 páginas).
Capítulo 01:Estudos Culturais: buscar a história do povo surdo. Conceitua o campo teórico dos Estudos Culturais e demarca o lugar dos estudos surdos nesse campo. Prioriza as noções de cultura e identidade, entrando na seara da representação social dos surdos, que é apresentada com apelo emotivo (18 páginas).
Capítulo 02: Diferentes 'olhares' na história. A partir de um tom notadamente subjetivo, apresenta diferentes discursos sobre os surdos constituídos ao longo da história. Considera que o historicismo ocultou sinais de opressão na história dos surdos. Discute a importância de se focalizar a constituição da história cultural dos surdos a partir dos próprios surdos, não dos ouvintes (37 páginas).
Capítulo 03: Os acontecimentos históricos registrados. Apresenta os fatos históricos registrados na história oficial, compondo a visão de que os ouvintes, denominados colonizadores, controlam o passado, o presente e o futuro dos surdos.Torturas e agressões aos surdos são relatadas. Observa-se forte teor emotivo (32 páginas).
Capítulo 04: Metodologia. Apresenta os objetivos, os sujeitos informantes e a escola, além de informar sobre o processo de coleta de dados e as opções de registro, valendo-se predominantemente de um efeito de sentido de objetividade (08 páginas).
Capítulo 05: Narrativas surdas: subjetividade e memórias ocultas. Narrativas são apresentadas e analisadas, sobretudo, pelo viés de Michel Foucault. Observam-se, nos textos, relatos de abusos (físicos, morais e sexuais) e de situações humilhantes vivenciadas pelos surdos na instituição de ensino selecionada (32 páginas).
Capítulo 06: Reflexões finais. Síntese dos resultados da pesquisa, que apontam para a necessidade de inversão dos eventos de submissão vivenciados pelos surdos, de forma a oportunizar a história cultural desses sujeitos. Observa-se um desejo de incitação ao povo surdo: " (...) formar uma comunidade surda mais justa, onde não houvesse opressão de prática do ouvintismo, passando por uma metamorfose do historicismo para história cultural e lá, os sujeitos surdos serão simplesmente autênticos 'Surdos'!" (p. 148). A pesquisa é considerada pela autora como ousada e passível de ser

desenvolvida por poucos (4 páginas).

Quadro 8

Caracterização da Tese 3
Título:*A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos* **Autor:** Wilson Oliveira Miranda **Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul **Programa:** Programa de Pós-Graduação em Educação **Linha:** Sem indicação **Orientador:** Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar **Ano de defesa:** 2007 **Número de páginas:** 152 **Objetivo:** Pesquisar a pedagogia surda constante nos discursos surdos, atentando para as diferenças entre a pedagogia surda e a dita ouvinte. ***Corpus*:** Entrevistas realizadas com educadores surdos sobre a pedagogia surda que almejam um dia implementar.
Introdução. O autor apresenta a escolha do tema, derivada de seus percalços no período escolar. Apresenta informações prévias de cada seção que compõe a pesquisa (1 página e meia).
Capítulo I: Compromisso com a teoria – a experiência. Focaliza especificamente a noção de experiência a partir de Mélich. O texto se constrói com citações diretas (longas e curtas) e indiretas desse autor. Quase não se vê o posicionamento do pesquisador, com palavras próprias (11 páginas).
Capítulo II: Compromisso com a minha pesquisa. Dá continuidade à discussão teórica empreendida na seção anterior, acrescentando Derrida à discussão. Apresenta o conceito de "pedagogia surda", opondo-o ao tipo de educação recebida pelos surdos em diversas fases da história. A metodologia, coleta de dados e as questões gerais norteadoras da pesquisa são explicitadas (26 páginas.)

Capítulo III: As experiências dos professores surdos. Apresenta os dados obtidos por meio de entrevistas (com doze perguntas, em Libras, traduzidas para o português) realizadas com seis professores surdos. Os professores deveriam relatar a formação de magistério recebida em quatro modelos de instituição: i) nas escolas de ouvintes com os cursos de Magistério para Ouvintes; ii) na escola de ouvintes com os cursos de Magistério para Ouvintes com Inclusão dos Surdos; iii) na escola de surdos com o curso de Magistério dos Surdos; iv) na escola (espaço) de surdos, com o curso Pedagogia para Surdos com a Inclusão dos Ouvintes (50 páginas.).
Capítulo IV: Análise dos dados. Os dados são sistematizados e classificados por temáticas, de forma a "falarem por si mesmos". A análise acontece a partir dessa sistematização e organização, com pouco investimento analítico do autor (22 páginas).
Capítulo IV: Conclusões. Promove uma discussão a partir da sistematização dos resultados, opondo a pedagogia para ouvintes à pedagogia para surdos, construída a partir dos discursos dos profissionais surdos. Resgata os principais temas abordados em cada tópico da entrevista, lançando proposições para o amanhã. Nesta tese, pode-se dizer, observa-se prevalência de efeitos de objetividade, uma vez que a relação de tensão sujeito/língua estrangeira torna-se um entrave a arranjos discursivos notadamente subjetivos (12 páginas).

4.3. O discurso inicial: o gênero epígrafe

Para começar, examino brevemente o discurso introdutório das teses, ou melhor, a colônia de gêneros ou os gêneros introdutórios (BATHIA, 2004) que antecedem a pesquisa propriamente dita[49]. Diante dos objetivos que norteiam o presente trabalho, serão analisadas, especificamente, as epígrafes de cada tese. Gêneros como dedicatória ou agradecimentos serão desconsiderados por não apresentarem, a meu ver, contribuições importantes.

Para Bezerra (2007), a epígrafe se presta à função de introduzir o tema da pesquisa com uma citação de autoridade. Para o autor, ela pode ser considerada um gênero bastante estereotipado. Trata-se de um recorte de texto – com condições de produção e semântica

[49]Para simplificar, estou tomando as partes que compõem uma tese como (sub)gêneros desse gênero maior (tese), em consonância com a posição de autores como o citado, Bathia (2004).

própria – extraído e transportado para um *lócus* espacialmente diferente – com condições e semânticas distintas. No novo suporte, o excerto se prestará a propósitos comunicativos bastante diferentes dos originais –, o que lhe conferirá um caráter de gênero "transmutado", na opinião de Bezerra (2007), ou de "reversão de funções", no dizer de Marcuschi (2003, citado por BEZERRA, 2007, p. 204).

Para a reflexão que desenvolvo, o que importa é entender a correlação de sentidos produzida entre a epígrafe e o tema de cada tese. Assim, pensarei, a seguir, em que medida as epígrafes das teses contribuem para introduzir o tema, conferir autoridade e construir imagens do sujeito produtor da pesquisa. Vamos à epígrafe da T1:

(01) EPÍGRAFE

Eu, Surda.

Graduada em Pedagogia eu sou
De tudo na minha vida dou valor
Saiba o que destino me dedicou
e de tão brutal força ele me jogou
no universo do qual morrerei.
Nasci em plena Caeté
terra dos Santos e da Fé
primeiro a cabeça e depois o pé
assim saí da vida como Deus quer,
formosa e guerreira serei.
É uma história tão minha unicamente
que merece ser contada parcialmente
pois há outras não relatadas intimamente
e de coração pulsando constantemente,
os discursos de bravos surdos contarei
Muitos caminhos já percorri nas estradas da vida
assim da impérvia ciência serei consumida
No começo, por toda a minha infância, ficava dividida
entre os surdos e os ouvintes, e ainda assim, no dia a dia

meu sonho foi moldando e decidi que para os surdos lutarei.
Agora, quebrarei a rima da minha dura poesia que agora contei
pois me perdi ao escrever e eram tantas vidas passadas
que vão conjugando verbos com abismos violentos que tive.
Neste momento ímpar da minha flor, assim contarei os anos
não pelos momentos que amargamente sofri
mas pelas saborosas vitórias que amealhei
nos percalços díspares que passei
no embate dos fortes, nas discrepâncias dos covardes assim me juntarei.
Reerguerei o orgulho dos surdos
e a história da fina flor amordaçada
que é a minha língua de sinais há muito violentada
será apenas um pedaço da História esquecida.
Assim sou Patrícia, sou formosa guerreira amada
Assim nasci em Caeté, terra dos Santos e da Fé
Assim da Ciência de Skliar, a aprender eu comecei
Assim nesta Ordem de Discurso de Foucault me apaixonei
Assim por amor ao Franklin, ao Amazonas irei
Assim da vida feliz, eu, Surda, morrerei.

Poesia escrita por ***Franklin Ferreira Rezende Jr****. em 2007* **(T1, s/p. Epígrafe).**

Para Bezerra (1997, p. 206), não se trata de transformar a epígrafe em um "gênero sem nome", mas "o nome é dispensável para a sua identificação", diferentemente do que ocorre com os demais gêneros da colônia, como a dedicatória e os agradecimentos, por exemplo, que são antecedidos pelo nome. Apesar disso, notamos a preocupação de L1 em demarcar o texto apresentado, em letras grandes e negritadas, como sendo uma "**EPÍGRAFE**".

Ora, a experiência nos mostra que são bastante raras (ou praticamente inexistentes) as ocasiões em que o título desse gênero antecede o texto. Normalmente, reconhece-se uma epígrafe diante de sua ordem nos elementos pré-textuais, de sua forma (curta e citatória) e conteúdo (quase sempre acadêmico ou literário), além da notável correlação de sentidos

estabelecidos entre ela (a epígrafe) e o estudo em foco. Por que, então, a necessidade (ou o desejo) de nomear esse gênero, como o faz L1?

Na epígrafe em análise, vemos pelo menos duas importantes distinções em relação à maneira canônica de veiculação de epígrafes em teses: a primeira, perceptível na forma, é o uso de um poema completo, que incluiu título e mais de 280 palavras distribuídas em duas páginas, ao invés de um ou dois versos ou parágrafos que costumam ocupar o fim da folha em branco. A segunda, perceptível no conteúdo, diz respeito ao tema da epígrafe, que focaliza a própria autora[50] da tese, ao invés de apresentar uma referência teórica ou literária. Ora, esta, certamente, é uma distinção relevante e, em certa medida, até curiosa. A epígrafe traz informações do locutor lambda (locutor também discursivo, embora em interface com o locutor mundano), constrói um éthos específico (galante e determinado) e dá mostras de um atravessamento pessoal e subjetivo que fatalmente acometerá todo o estudo. Tudo indica que são as distinções acima que levam L1 a demarcar, com letras grandes e negritadas, que o texto que virá presta-se, sim, ao papel de epígrafe.

Intitulado "Eu, surda", o poema projeta sobre L1 uma dupla imagem de si[51], construída tanto pelo viés do éthos dito (ED), quanto pelo viés do éthos mostrado (EM): a primeira imagem, apreensível no plano do enunciado (ED), apresenta o eu que fala como *surda*, *formosa e guerreira*, nascida em *terra de fé*, *destinada* a ser o que é, porta-voz de *bravos surdos*, que *luta* por eles, que vivenciou *momentos amargos* e *saborosas vitórias*, assim como *percalços díspares* e *embates fortes*, que se responsabiliza por *reerguer* o orgulho dos surdos e da *língua de sinais*[52]. Tem-se aqui, portanto, uma imagem de *ser surdo* que rompe completamente com o éthos pré-discursivo de sujeitos surdos no senso comum. Nessa esfera, surdos ainda são tomados como deficientes, apáticos, silenciosos e com

[50]O termo "autor(a)" designa neste estudo o(a) produtor(a) da tese em análise, ou seja, aquele que se responsabiliza e responde pela produção textual, sem outras implicações.

[51] Embora o poema seja assinado por uma outra pessoa (*Franklin Ferreira Rezende Jr)*,o fato de ter sido assumido e reproduzido pela autora da tese (que é inclusive citada nominalmente, como se ela própria o tivesse escrito), autoriza-me a falar em "imagem de si". O autor da epígrafe era companheiro da autora da T1, na época da produção da tese. Um surdo engajado, como ela, nos movimentos ativistas da comunidade. Retomarei essa questão mais adiante.

[52] Neste capítulo, os excertos do *corpus* que forem retomados fora dos quadros estarão em itálico e sem aspas, para facilitar sua identificação. Esclareço ainda que todos os trechos citados (dentro ou fora dos quadros) serão reproduzidos tais como foram produzidos originalmente, respeitando-se, inclusive, a grafia anterior à última Reforma Ortográfica.

especificidades cognitivas – apesar de certamente começarmos a ver pequenas alterações imagéticas, não gerais e ainda sem força definitiva, no corpo social.

Ora, o que vemos aqui são amostras da personalidade da autora, que não hesita ou se envergonha ao se considerar, diante de uma gama de leitores, como *formosa* e *guerreira*, a "assinalada", como no poema de Cruz e Souza[53], escolhida pelo destino para ser diferente. Enquanto aquele povoa com belezas um mundo despovoado, esta fala pelos seus sem fala (metaforicamente).

A segunda imagem, também apreensível pelo viés do enunciado (ED), apresenta ainda o eu que fala como uma *pedagoga*, cuja *cabeça*, em seu nascimento, antecedeu os *pés* (metaforicamente), que será *consumida* por uma *ciência impérvia*, que é adepta e aprendiz da *ciência de Skliar*[54], além de *apaixonada* pela *ordem do Discurso de Foucault*. Vemos aqui uma pedagoga que se mostra como intelectual e afeita ao conhecimento científico. O adjetivo "apaixonada", uma qualificação que não costuma povoar o discurso "objetivo" e "racional" da academia, produz uma ponte entre o ser da *ciência* e o da *língua de sinais,* ponte que será evidenciada nesta pesquisa

No plano da enunciação, pelo viés do éthos mostrado (EM), evidencia-se um certo grau de emotividade e pungência que se mistura a um tom dramático de busca de entendimento e de louvor a si mesma. Assim, o louvor a si busca alertar o leitor sobre a imagem de quem produz a tese: busca despi-lo de qualquer éthos prévio negativo que possa vir a acompanhá-lo. E, apesar da projeção de duas imagens, a saber, a de surda ativista e engajada, por um lado, e a de pedagoga intelectual, por outro, o poema não as apresenta dissociadas, mas mescladas e sobrepostas uma à outra, de modo que, em alguns momentos, não se sabe, ao certo, a que empreendimento imagético servem alguns trechos, como em: "*De tudo na minha vida* ***dou valor****";* "(...) *me jogou no* ***universo*** *do qual morrerei";* "*Muitos* ***caminhos*** *já percorri nas estradas da vida".* Aqui, é possível

[53]Trata-se do poema"Assinalado": "Tu és o Poeta, o grande Assinalado/ Que povoas o mundo despovoado/ De belezas eternas, pouco a pouco.../ Na Natureza prodigiosa e rica/ Toda a audácia dos nervos justifica/ Os teus espasmos imortais de louco!" (CRUZ e SOUZA, 1984).

[54]Trata-se de Carlos Bernardo Skliar, professor argentino que, em estágio pós-doutoral no Brasil, orientou a Tese 3 (que compõe o *corpus* desta pesquisa). É conhecido por ter favorecido e fortalecido, no Brasil, um discurso acadêmico questionador e filosófico sobre o valor do outro (surdo) e da diferença.

perguntar: quem dá valor, a ativista ou a pedagoga, e a que *tudo* se refere? De qual universo se trata: do surdo ou do acadêmico? Estradas da academia ou da comunidade? Resta saber se, a exemplo do que acontece no prefácio, a tensão entre ativista e acadêmica atravessará o tese como um todo. Na epígrafe, contudo, o que se vê é a imagem de "ser comunitário" projetada com mais força e nitidez que a imagem de ser acadêmico. Será preciso constatar adiante que tipo de relação imagética a tese nos revelará: se semelhante ou distinta daquela que foi percebida no prefácio.

Chama atenção o caráter polifônico do poema, que é produzido em uma linha de equilíbrio entre o ficcional e o factual. Como já foi dito (ver nota 49), apesar de o poema, indubitavelmente, caracterizar a autora da tese ("*eu, surda*", "*assim sou Patrícia*") e ser possível apreender, em vários trechos, informações sobre o Lλ1 (locutor enquanto ser do mundo), quem fala aqui não é o autor empírico da tese, mas uma terceira pessoa que produz um *eu* a partir dos olhos de um *outro*, condição que poderia, sim, enquadrar a projeção do *eu* em um quadro de criação ficcional, por não ser o texto de caráter genuinamente autobiográfico. Por outro lado, o sujeito referido pelo *eu* endossa e afirma o texto como legítimo de caracterizá-lo, uma vez que não apenas o insere na sua tese, mas o insere completo e como epígrafe.

Isso leva o(a) analista a pensar nas correlações de sentido entre a epígrafe e a tese propriamente dita. Se, ao invés do poema sobre a autora, houvesse um trecho teórico ou mesmo literário, certamente ele seria entendido como representativo da obra ou, pelo menos, altamente significativo para o tema desenvolvido. Assim, no caso em análise, sou levada a pensar que a personalidade da autora, sua trajetória e história são significativos para a produção da tese, ou melhor, são pesos definidores da pesquisa que será apresentada. A partir da epígrafe, o leitor é convidado a espiar para além dos muros da academia, isto é, para o sujeito social por trás da produção da tese.

Afasta-se, portanto, logo de início, qualquer intenção de neutralidade ou de distanciamento – apontados por muitos autores como característicos do discurso acadêmico-científico. Ao contrário, trata-se de um ser apaixonado, emotivo e solidário. Ora, certamente não há aqui a ocorrência de um locutor puramente fictício (L), mas também de um locutor mundano, e o conteúdo do poema traz indícios da presença do

locutor lambda (Lλ) na tese. Enquanto artefato simbólico, o poema aponta, enfim, para a liberdade criativa (acadêmica?) e emancipadora da autora, que definitivamente não pretende agir segundo o *status quo*.

A epígrafe da T2, a seguir, também apresenta pelo menos duas facetas significativas para a pesquisa:

> **(02)** *O povo surdo tem muitas faces.*
> *A sua história se faz da realização de cada sonho de surdo.*
> *Você também constrói a história, é parte integrante dela* **(Tese 2, p. 6. Epígrafe).**

A primeira é que ela não tem origem acadêmico-citatória, tampouco literária, como indica o cânone. Apresenta-se como um texto produzido pela própria autora especificamente para figurar como epígrafe na T2 (se assim não o fosse, haveria necessariamente referência, ainda que fosse um texto da própria autora, veiculado em publicação anterior). Para Bezerra (2007, p. 206), "a autoria do texto apresentado como epígrafe é sempre indicada, ressaltando precisamente o caráter de autoridade suprido pelo texto". Sem indicação autoral, somos levados a atribuir tal texto à produtora da T2 e a entender que ela se manifesta, sem rodeios, como autoridade no tema.

A segunda é que L2 se reporta especificamente ao público leitor surdo, projetado como leitor modelo(ECO, 1990) da tese (*O povo surdo* (...) *a* ***sua*** *história* (...) ***você*** *também constrói a história*...). Em um tom notadamente incitativo ou convocatório, L2 sugere que as histórias surdas narradas na tese também compõem a história do leitor surdo, assim como a história do leitor também compõe a história surda. Alerta-o, assim, para o fato de ser possível reconstruir tal história a partir da realização de *sonhos surdos*.

Vemos em (02) um sujeito que ousa ao interpelar o leitor com o uso do pronome *você*, sem qualquer rodeio. Ora, o outro projetado pela epígrafe é o outro surdo (certamente não-militante, que necessita ser conscientizado, e não o outro ouvinte), em um olhar distinto daquele que considera o ouvinte como o outro do surdo (PERLIN & QUADROS, 2009). Embora a epígrafe não se volte exclusivamente (mas

prioritariamente) para o público surdo, parece mais pertinente supor que tal epígrafe atinge com mais propriedade a comunidade surda, contemplada no tema da pesquisa.

Assim, a epígrafe funciona como uma espécie de ressalva informativa ou inflamatória ao público leitor surdo, uma vez que, na tese, há histórias de horrores vividos por surdos em uma instituição de ensino na década de 1960. Parafraseando a epígrafe, seria possível sustentar que L2 sugere que, com a construção coletiva de uma nova história, através da realização de sonhos surdos, as histórias de horror podem acabar e dar lugar a belas e novas histórias, escritas e trilhadas pelos surdos-leitores. Funcionar como ressalva inflamatória pode ser uma justificativa para a necessidade de produção autoral da epígrafe, uma vez que não se veem aqui objetivos teóricos, mas introdutórios ao universo militante da pesquisa.

Questiono se seria possível determinar um *locus* específico (academia ou comunidade) para a epígrafe acima e concluo que não. Ela é precisamente fruto do entrelaçamento necessário entre ser social e ser acadêmico. Fala de história (tema acadêmico), mas de e sobre um povo específico (surdos), incentivado ações na construção de um futuro melhor, postura definitivamente ativista.

A epígrafe da T3 – de procedência acadêmica, sem título e com apenas um parágrafo – guarda maiores semelhanças com a forma canônica de utilização de epígrafes, se comparada com as duas anteriores, como se vê a seguir.

(03) *Estoy cosciente de lo que es ser sordo y estamos orgullosos de nosotros mismos como personas sordas, orgullosas de nuestra lengua y de nuestra cultura. Nuestra función como sordos nos permite tomar consciencia de nosotros mismos y respaldar nuestros iguales (Juan Eugenio Ravelo, de Mendonza (2003, p. 217)* **(T3, p. 7. Epígrafe).**

A epígrafe da T3, assim como o título da tese, veicula um simbólico *nós*, e parte de uma autoria surda de reconhecida liderança política na América Latina: Eugenio Ravelo Mendonza, colombiano de nascimento e cosmopolita por opção (em seu *web blog*,

registram-se 42 países visitados, muitos deles a estudo ou a trabalho). Graduado e mestre, atualmente estudante de doutorado na *Universidad de Deusto* (Espanha), é professor de língua de sinais e incitador de discussões políticas sobre a comunidade surda.

O caráter polifônico do excerto é acentuado pelo pronome *nós*, que inclui L3, enquanto surdo, na linha de ação enunciativa do autor citado, de forma a transformar L3 em co-autor efetivo do enunciado, uma vez que o pronome plural o alça à posição de (co)locutor. Como em uma espécie de coral, cada voz surda acrescida fortalece o coro da resistência. Certamente, se o autor da tese não fosse surdo, tal efeito de sentido não seria possível, pois o *nós* não seria aqui inclusivo (os surdos: autor citado + autor citador), mas apenas alusivo.

No plano de conteúdo, vemos um autor surdo que, além de louvar a si e aos seus, resgata e nega uma formação discursiva (ou um posicionamento) que, hipoteticamente, faz o contrário, ou que, pelo menos, não vê a vida surda e seus atributos como um motivo de orgulho, como expressa a citação, mas sim de reforma, ajuste e disciplinamento. A FD negada é a da medicina, que também se faz presente no senso comum (*estamos orgullosos de nosotros mismos)*. L2 deixa implícito que, assim como o autor citado, ele não precisa do aval dos ouvintes para respaldar sua forma de vida, mas sim do aval dos seus companheiros surdos, e age, inclusive, em extrema consonância com essa postura, trazendo a epígrafe de um autor surdo como ele, respaldando-o e sendo respaldado por ele concomitantemente. Como na T2, o outro projetado aqui não é o ouvinte, mas o próprio povo surdo.

As epígrafes da T2 e da T3 têm em comum o fato de terem no público surdo tanto o seu foco produtivo, quanto o seu aval. Na primeira, vemos uma interação verbal produzida de surdo para surdo, que transforma os leitores-ouvintes em plateia de um processo comunitário-social que se mostra autônomo e coerente. Na segunda, temos o louvor ao surdo e o respaldo na própria comunidade, que relativiza, nega ou se mostra indiferente (a)os respaldos dos ouvintes (*Nuestra función como sordos nos permite tomar consciencia de nosotros mismos y respaldar nuestros iguales*).

A relação que se pode estabelecer no cotejo entre as três epigrafes é que elas visam: i) demonstrar que se trata de uma produção acadêmica escrita por surdos e que não apenas é preciso explicitar tal fato, como também, em diferentes proporções, reverenciá-lo; ii) tal relação é vista como determinante para o desenvolvimento e o resultado do estudo a ser apresentado, isto é, apenas uma autoria de origem surda seria capaz de produzi-lo.

3.4. Um fazer acadêmico e um fazer militante: a relação entre os *ethé*

Passemos agora para o desenvolvimento da pesquisa, ou melhor, para as seções de introdução ou apresentação de cada uma das teses, seguidas da análise do texto como um todo, isto é, sem delimitação de seção. A princípio, observo a ocorrência de ressalvas ou justificativas que abordam (ou buscam omitir) o ativismo surdo na pesquisa, pois me interesso por determinar a forma pela qual o locutor irá elaborar e apresentar a sua relação de proximidade com o objeto da pesquisa.

O texto introdutório da T1 intitula-se *apresentação*, enquanto os da T2 e T3 intitulam-se *introdução*. De início, é possível ver similaridades entre os textos introdutórios das três teses, o que sinaliza para a presença de regularidades próprias ao gênero em questão. Vê-se, por exemplo, que independente do "rótulo" introdução ou apresentação, todos os textos apresentam justificativas pessoais para a escolha do tema, além de uma síntese e de uma apresentação prévia das seções que compõem o trabalho.

Aliás, no tocante ao "rótulo", diferenças significativas podem ser percebidas entre os textos introdutórios de T1 e T3: a primeira, com quinze páginas, progressão e amplitude de temas e conteúdos, tem feições de introdução, apesar de ser designada como *apresentação*. A segunda tem apenas uma página e meia e se limita a justificar a escolha do tema e a apresentar os capítulos que virão – fato que a aproximaria de uma *apresentação* típica. Vê-se aí, de certa forma, semelhança com aquilo que Maingueneau (2004) postula para os gêneros instituídos de modo IV: aqueles em que o título acaba por definir o gênero. Logo, recebemos o texto inicial das teses como apresentação ou como introdução porque seus títulos os definem como tais, apesar de, certamente, o conteúdo poder sugerir correlações genéricas diferentes.

Nos manuais de metodologia, as distinções entre apresentação e introdução residem basicamente na abrangência do conteúdo: a primeira é limitada a ponderações e explicações sobre o trabalho que virá, enquanto a segunda veicula questões como delimitação do tema e objetivos, fornecendo uma visão abrangente e sucinta da pesquisa realizada (SOUSA; CECCOTTI, 2003).

Voltando às similaridades, as três teses apresentam, incontestavelmente, nos textos introdutórios, em maior ou menor grau, o ser que pesquisa como parte integrante da coletividade que compõe o objeto da pesquisa. T1, aliás, é extremamente explícita quanto a essa questão: traz à tona na *apresentação* (e em menor grau nas demais seções da tese) conflitos, embates e reflexões explícitas sobre o entrelaçamento entre pesquisa e militância social, como quando caracteriza a sua atividade de pesquisa como "*uma militância entremeada na imensidão da academia, na pesquisa, na produção desta tese* (...)" (T1, p 40).

Aliás, ocorrências como essa podem ser, inclusive, motivo para a escolha do nome*apresentação*, ao invés de introdução: é como se ali, na apresentação, fosse possível manifestar-se do lado de fora do processo da pesquisa, examinando-o e reportando-se a ele com alguma onisciência, tal qual a manifestação de um narrador-observador. A princípio, é a cenografia da *apresentação* que permite tamanho aparecimento do sujeito que milita (M), não a da introdução. A introdução encontra-se já na ordem do discurso acadêmico prototípico – e é preciso ali fazer imperar o sujeito da pesquisa (P). O título torna-se, assim, um lugar de leitura intencionado pelo autor.

Quanto ao texto introdutório da T2, vemos que a sua escolha foi pelo "rótulo" *introdução.* Talvez por isso (e obviamente pelo teor da pesquisa), vemos uma tentativa de sobreposição da condição de pesquisador (P) à de militante (M), apesar de nuances do processo enunciativo ao longo do texto certamente mostrarem as ações de M. O texto introdutório se restringe a narrar, com algum detalhamento, a trajetória pessoal (escolar, acadêmica e profissional) da autora da T2. No final, faz-se uma apresentação dos capítulos que virão. E por que, então, estamos diante de uma seção intitulada *introdução* ao invés de *apresentação*? Ora, é o tema da pesquisa que determina tal inversão: o título da seção: *A minha história como parte da história dos surdos* (T2, p. 13) indica que, em

conformidade com o objetivo da tese (analisar as memórias escolares de surdos, focalizando os vestígios culturais surdos não registrados na história), a autora se coloca como mais um informante que narra sua história (e assim introduz o tema), ao mesmo tempo em que constrói e compõe a história de uma coletividade: os surdos. Aqui, diferentemente da T1, não é preciso estar fora da pesquisa, mas precisamente nela para enunciar, o que é bastante coerente com a semântica global de uma pesquisa cujo pesquisador se inclui na coletividade que examina.

Na T3, por sua vez, apesar do título antecipadamente engajado, *A pedagogia e a experiência que nós surdos queremos*, o locutor não se mostra tão engajado na introdução: o texto "enxuto", além de apresentar os capítulos que compõem a tese, tece algumas considerações sobre uma citação de Derrida e Roudinesco sobre o amanhã e indica que a escolha do tema da pesquisa deriva de inadequações escolares vivenciadas por L3. Vemos um desejo de sobreposição de P, pelo uso das citações, pois a economia verbal de L3 ainda não nos permite localizar M (a introdução da T3 é realizada em uma página e meia).

Em suma: nos textos introdutórios das três teses, é possível perceber momentos em que os sujeitos manifestam o caráter pessoal que motivou a pesquisa, como poderá ser percebido mais adiante. Designar o texto introdutório de apresentação ou introdução, portanto, mais do que uma imposição de marcas genéricas, deve-se à intenção de demarcá-lo como dentro ou fora do discurso acadêmico prototípico. A relação biografia e pesquisa acadêmica foi delineada nos três discursos iniciais.

A meu ver, de maneira ampla, é possível perceber pelo menos duas maneiras distintas de biografia e pesquisa se relacionarem: a primeira diz respeito à *instância profissional.* Esse é o caso, por exemplo, em que professores voltam-se para questões próprias ao seu labor: análise de redações, de exercícios, de livros didáticos, de processos de aprendizagem, de avaliação ou de correção, etc. A segunda diz respeito à *instância pessoal:* observam-se, aqui, atributos, valores e crenças ligados à vida pessoal determinarem os meandros da pesquisa científica: é o caso de mulheres que sofrem agressão e que se voltam para o estudo da Lei Maria da Penha; de negros que

promovem discussões raciais; de surdos que priorizam o estudo de sua comunidade linguística e cultural, por exemplo.

Mas, se sobre essa segunda vertente já incidiram, na academia, olhares de estranhamento, é preciso reconsiderá-los atualmente. O ser humano, fragmentado em múltiplas funções, não pode ser visto como partes desconectadas entre si, prejudiciais umas às outras, mas como um todo complexo, conexo, embora dividido. "Os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica", diz o sociólogo americano Charles Mills, "não separam seu trabalho de suas vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação, e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra" (MILLS, 1998, p. 27). Além disso, como discute Oliveira (1998, p. 17), promover a consonância entre pesquisa e biografia pode ser altamente estimulante, uma vez que atribui vida e sentido ao estudo, "retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo" que contribuem "para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade". Em defesa dessa posição, como vimos, levanta-se também Boaventura de Sousa Santos (2005, 2010), que se posiciona contra o desperdício da experiência no labor científico e produz críticas à razão indolente.

Manifestada em nossos dados, a relação biografia e pesquisa não se dá aqui de maneira velada ou dissimulada, aparecendo, inclusive, de forma explícita no nível do enunciado em algumas teses. Nesse caso, tal relação é levada ao extremo, uma vez que, atrelado ao fazer acadêmico, há um fazer explicitamente militante. O lugar, por excelência, em que tal relação é explicitada nas teses examinadas, como se viu, é a introdução ou a apresentação, embora ela também apareça de maneira menos explícita em outros capítulos/seções.

Portanto, além de determinar o éthos e os movimentos enunciativos do sujeito da pesquisa, penso também na presença de um eu-outro que ilustra o caráter bipartido desse sujeito, que se apresenta como dominado por papéis sociais distintos: um desempenhado pelo sujeito pesquisador(P) – alguém em busca do título de doutor e das demais qualificações vinculadas a ele –, outro pelo sujeito surdo ativista ou militante (M) – alguém que faz parte de uma comunidade com história e cultura específicas e que

aceita e assume o papel de lutar (militar) por ela. Nos excertos de T1, a seguir, tal relação se mostra de maneira explícita:

> **(04)** Esta tese nasceu das minhas inquietações como militante surda em movimentos e lutas pela causa surda, que questiona os discursos normalizadores em nossos corpos surdos. Essas inquietações são viveres e impasses constantes na minha vida e na do povo surdo, são o transcorrer de mares impetuosos e serenos pela vida das nossas mãos, que exaltam a língua de sinais e a cultura surda. Elas representam as nossas resistências surdas **(T1, p. 28 Apresentação).**

> **(05)** (...) As produções, as experiências, as singularidades e as peculiaridades estão neste processo de pesquisa. Assim, a minha história pessoal está sempre intimamente ligada à produção desta tese **(T1, p. 29. Apresentação)**

Há, pois, um sujeito militante que se torna pesquisador, não o contrário: é o ser comunitário que funda o ser da pesquisa. Esses excertos podem ser interpretados por diferentes pontos de vista. O primeiro parte de Santos (2005) e considera a manifestação acima como representativa de um modelo de racionalidade científica que assume a proximidade do sujeito com o objeto, não vendo essa condição como problema, mas como indício de solução.

Com marcas de enunciação na primeira pessoa (*minhas inquietações, nossos corpos surdos, minha história pessoal*), os excertos não buscam camuflar o caráter notadamente subjetivo e pessoal que os atravessa, tampouco buscam justificar a pesquisa com argumentos preponderantemente acadêmicos: as motivações pessoais (ou comunitárias) são explicitadas sem maiores ressalvas, o que pode ser considerado um desvio do padrão de locução e posicionamento esperado, quando se pensa nas normas que regem o discurso acadêmico-científico como um todo.

Em (04) e (05), vê-se com clareza que a pesquisa do sujeito deriva do seu envolvimento com o/no Movimento Surdo (e não o contrário, por exemplo), uma vez que a sua *história pessoal está intimamente ligada à produção dessa tese* (05). A partir de uma seleção lexical característica de movimentos sociais (*luta, resistência, causa, movimento e militante*), é possível compreender o discurso (04) como uma espécie de "discurso-ação militante" que protesta e resiste à ação de outro discurso (advindo de uma formação discursiva clínico-ouvintista), especificamente, dos ditos *discursos normalizadores*, fato que caracteriza (04) como um contradiscurso. "Blindado" pela academia, tal contradiscurso retoma, nega e desautoriza outro, a saber, um discurso secular e fortemente protegido pela ciência: o discurso da medicina, representado, no excerto em questão, pelo sintagma *discursos normalizadores*, que, para o locutor, pretendem "normalizar" os surdos, isto é, diminuir ou acabar com os efeitos ditos nocivos da surdez, posição da qual discorda L1, ou melhor, Lλ1, visto que a relação vida pessoal/discurso nos permite aqui distingui-lo. A partir de (04), e tendo em vista a tese como um todo, julgo ser possível resgatar uma polêmica interdiscursiva no seio da constituição desse discurso.

Em (04), L1 fala por si e por outros surdos, pois se coloca como porta-voz de uma coletividade. Reiterando os pronomes possessivos relativos à primeira pessoa do plural (em detrimento dos de terceira pessoa), o locutor mostra-se como parte integrante da comunidade para a qual se volta: *nossos corpos surdos, nossas resistências surdas*, o que sugere algo além da presença do locutor puramente discursivo (o locutor L de Ducrot). Há aqui uma clara simbiose do locutor L (responsável pela enunciação) e do locutor λ (em uma mescla de P e M), o locutor em interface com o ser do mundo, que dá informações sobre si mesmo e sobre a comunidade (surda) a que pertence. Ou, numa outra perspectiva teórica: vemos aqui a articulação do éthos mostrado e do éthos dito na construção de um éthos discursivo consistente que, de certa forma, tenta negar um possível éthos prévio de sujeito surdo: o de um ser apático que precisa ser "melhorado".

Lembro que nesta pesquisa o locutor λ (locutor enquanto ser do mundo) se desdobra em dois: LλM e LλP, segundo fala de si mesmo enquanto militante ou enquanto pesquisador, respectivamente. Nos excertos apresentados, o que se evidencia é, portanto, uma mescla entre LλM e LλP, com prevalência do primeiro. Isso equivale

também a dizer que o éthos dito se subdivide em dois: cada um deles relacionado a um éthos mostrado específico, do ser que milita e do ser que pesquisa, respectivamente. Minha hipótese é a de que o primeiro assumirá, em geral, um tom mais subjetivo, mais engajado do que o segundo, cujo tom será mais objetivo, havendo, com frequência, uma sobreposição entre eles, visto que, como já foi dito, nas teses examinadas, o sujeito militante e o sujeito pesquisador parecem imbricar-se, o que, de certo ponto de vista, instaura uma (con)fusão entre sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado).

Ora, se o sujeito fala de si, ou fala do outro (mas se inclui com ele no grupo), tem-se a impressão de que ele está construindo uma autobiografia. Tal efeito de sentido, apenas esboçado em (04) e (05), irá se fortalecer no decorrer da T1.

Os excertos a seguir me levam a pensar que tal empreitada (articular pesquisa e ativismo social) inclui não apenas o desejo de reordenar as relações de poder entre surdos e ouvintes, mas também o de reconstruir a imagem social dos surdos na sociedade, como se poderá perceber, através de uma manobra (inter)discursiva, em que as imagens de sujeito pesquisador e de sujeito militante se misturam:

(06) O corpo surdo que pulsa, questiona e pensa. O título desta apresentação condiz com meus sentimentos, minhas pulsações, meus questionamentos, meus pensamentos, meu embate acadêmico e militância. Um corpo pulsante pelos ideais do povo surdo, pela sua história de lutas, batalhas, combates e produções culturais. Difícil não tomar posição e partido pelos e com meus pares surdos. São resistências surdas em minha vida, escolhas, renúncias, sentimentos, subjetividades afloradas no meu ser surdo **(T1, p. 36. Apresentação).**

(07) A escolha deste tema é pessoal e inerente à questão da minha vida, por eu ser uma lutadora do povo surdo e hastear a bandeira da Língua de Sinais e da Cultura Surda, artefatos esses fortemente conectados à minha vida, ao meu coração, à minha alma. Além desses motivos pessoais, também sou movida pelas trilhas acadêmicas e científicas que me impulsionam a fazer pesquisa envolvendo o tema do implante coclear. Estamos vivenciando o auge da ciborguização do humano, o auge das políticas de normalização dos sujeitos, o auge da política de inclusão que parte do imperativo do acesso a todos. Diante desses fatores,

nascem inquietações e impulsos para a pesquisa **(T1, p. 36. Apresentação).**

Nesses excertos, percebe-se, claramente, a preocupação da autora da tese em delinear mais a imagem do sujeito que milita do que a do sujeito que pesquisa, ainda que esta também esteja presente em, por exemplo, *também sou movida pelas trilhas acadêmicas e científicas que me impulsionam a fazer pesquisa envolvendo o tema do implante coclear* . Ressalto aqui o caráter de adicionalidade (secundária), resultante do advérbio *também*.

Em (06) e em parte de (07), o fazer militante sobrepõe-se definitivamente ao fazer acadêmico, uma vez que é *difícil não tomar posição e partido pelos e com meus pares surdos*. Tal afirmação pode ser vista como sintomática do sistema de restrições (semântica global) ao qual deverá subjugar-se o discurso em questão. Ao tomar partido pelos seus, o pesquisador certamente deverá impor à produção de seu discurso restrições que definam o que pode/o que deve ser (ou não) dito naquela conjuntura. Pode-se prever, por exemplo, a exclusão de posicionamentos contrários ao entendimento dos surdos como sujeitos linguísticos e culturais. Em outras palavras: posicionamentos que classifiquem os surdos como sujeitos a serem corrigidos, com certeza serão eliminados pelo sistema de restrições do discurso em questão e, caso apareçam, serão, logo, contestados, subvertidos.

Na T1, a insistência na filiação social ou militante chama a atenção e sugere, de imediato, alguma relação com o éthos pré-discursivo, pois o discurso introdutório (aqui designado apresentação) irá reelaborar de diferentes maneiras a relação pessoal do sujeito com o tema da pesquisa. Vê-se, por exemplo, que (06) e (07), também retirados da apresentação, reelaboram o conteúdo de (01).

A estratégia de reelaboração, entre inúmeras outras possibilidades, pode ser entendida como indício de ocorrência de relações interdiscursivas que ultrapassam o aqui-agora textual. No presente caso, julgo correlacionar-se também (mas não exclusivamente) a preocupações com o éthos pré-discursivo, como já foi dito. Explico: em termos discursivos, por que L1 reelaboraria, com insistência, no texto de abertura de sua tese,

informações relativas ao caráter nitidamente pessoal/ativista de sua pesquisa se, de certo ponto de vista, isso poderia desmerecer seu trabalho?

Acredito que primeiramente seja porque existe um desejo forte da parte do locutor de ver suplantados os procedimentos de exclusão (sobretudo a interdição) citados por Foucault. É preciso falar e discutir a atividade ativista na pesquisa, ao invés de ceder à interdição produzida pela tradição. Em segundo lugar, há o esforço de L1 para determinar, logo de saída, a semântica global que governa sua pesquisa, dando indícios do sistema de restrições discursivas que será imposto por ela. Se se trata de uma pesquisa com preocupações militantes, certamente restrições discursivas específicas lhe serão impostas. Pode-se supor também que, para os objetivos da pesquisa, a inter-relação é vista como altamente contributiva, pelo menos pela comunidade acadêmica à qual o sujeito da pesquisa pertence e se reporta.

Em terceiro lugar, tal estratégia é fruto da instauração de dada cenografia, condizente com a relatada semântica global. Os excertos (06) e (07), atravessados por um tom confessional e notadamente subjetivo (o que está relacionado ao éthos mostrado), não se filiam ao discurso acadêmico-científico prototípico, de maneira geral. A veiculação de emoções, o compartilhamento de questões não acadêmicas e a cenografia de relato íntimo ou confessional parecem construir uma estratégia que legitima (ou, pelo menos, caracteriza e torna coerente) o entrelaçamento entre a academia e o engajamento social, uma vez que não estamos diante de um discurso acadêmico padrão. Por fim, como foi dito, é possível ver aí ainda uma determinação do éthos pré-discursivo, pois, no meu entender, sustentar com insistência dada posição (no presente caso, o da relação ativismo social/ academia)[55] sugere: a) que se queira negar uma imagem anteriormente evocada; ou b) que se queira confirmar uma imagem anteriormente construída.

Os excertos (06) e (07), apesar de pertencerem de maneira ampla à elaboração de um contradiscurso, não me parecem de imediato dotados de preocupações contra-argumentativas; pelo contrário: parecem-me anseios afirmativos, ou melhor, confirmativos, o que me leva a relativizar, por ora, a opção "a", relativa à negação de uma imagem prévia.

[55] Neste trabalho, os termos *militância* e *ativismo* são usados como sinônimos.

Com isso, defendo que os excertos (04) e (05) buscam confirmar o éthos pré-discursivo de sua fiadora, a saber, o de líder forte e militante ardorosa do Movimento Surdo, o que pode ser confirmado por sua participação em inúmeros manifestos *on line*. A confirmação desse éthos pré-discursivo obviamente se mostra possível apenas para aqueles que, conhecedores ou interessados no discurso veiculado na tese 1, conhecem também a atuação social/militante de sua autora.

A produtora da T1 é conhecida na comunidade surda por sua atividade distintiva de militância e liderança. É ativa em redes sociais, onde atua em favor do Movimento Surdo. Participa e/ou organiza, juntamente com demais surdos acadêmicos, manifestos políticos em prol da educação do povo surdo brasileiro. No anexo I, consta uma reportagem do Congresso Nacional que cita uma manifestação do Movimento Surdo em Brasília e cita o nome de duas autoras das teses analisadas aqui (T1 e T2). No anexo II, consta uma carta aberta ao Ministro da Educação, datada de 08 de junho de 2012, que foi produzida e assinada pelos "setes primeiros doutores surdos do Brasil", entre os quais os autores das teses aqui analisadas, além de quatro outros surdos (autores das teses que constam no quadro 3 referente à pré-seleção do *corpus*). Nela, reivindica-se a implementação de Escolas Bilíngues para Surdos, em substituição ao precário sistema de inclusão educacional em vigor atualmente.

Seguem exemplos de posicionamentos militantes da produtora da T1 no grupo de discussão SURDOS-BR:

> I: "Tenho muito orgulho das Minas Gerais, os surdos mineiros são militantes mais fortes que já vi... não é por eu ser mineira... é pq foi ali que aprendi a ser lutadora, a ser militante junto com grandes líderes surdos mineiros... já morei em Florianópolis e atualmente estou em Manaus... e nestas cidades que apesar de ter bons líderes surdos não superam os mineiros! Por gentileza, mulher, não subestime os surdos mineiros e a sua história de militância!!" (20/08/2009).
>
> II: "Michel Foucault explica: o poder não esta' no MEC e sim nas pessoas que trabalham no MEC entao vamos ao movimento FORA MARTINHA CLARET!!!! Avante, Povo Surdo!" (31/05/2011).

> III: “Avante povo surdo! Conseguimos a nossa vitoria mas faremos vigilancia para que episodios assim nao aconteçam mais! Continuamos a luta, pela melhoria de qualidade da educaçao de surdos neste País!” (31/05/2011).[56]

Considerando as especificidades da produção e da temática da tese, há que se levar em conta também a especificidade da audiência visada: o leitor modelo projetado pela T1 é conhecedor do universo surdo (e, portanto, da atuação social e do éthos pré-discursivo do sujeito falante por trás dela). Se não fosse assim, o engajamento não seria abordado com tamanha positividade. Mais do que isso: os excertos apresentados me levam a supor que o “mundo ético” evocado pela leitura de T1 é muito mais um “mundo ético comunitário” do que um “mundo ético acadêmico”, isto é, as regras que regem a semântica global do discurso da T1 subordinam-se mais ao primeiro que ao segundo mundo.

Vale a pena evocar aqui a posição de Gomes (2010, p. 160) sobre o tema em questão. Ela sugere que a pesquisa ativista seja distinta, do ponto de vista positivo, justamente por se tratar de uma questão de vida, não de uma questão de trabalho. A autora relata que no filme *Viva Zapata*[57], Emiliano Zapata é um camponês mexicano que luta para reaver as terras das quais ele e os seus foram expulsos. Junta-se assim a Francisco Madera, que luta em prol de uma reforma constitucional. No desenrolar do enredo, após uma primeira vitória, Zapata procura Madera e pede a devolução de suas terras, mas recebe a resposta de que, para reavê-las, teria que esperar ser consumada, primeiro, a reforma constitucional. Para a autora, “a cena traduz, de alguma forma, a problemática da pesquisa ativista. Para Madera, a revolução significava a ordem constitucional. Para Zapata, ela significa a devolução das terras ao seu povo” (p. 160). E acrescenta:

> Para os intelectuais, os camponeses e seus problemas adquirem sentido em função da ordem política constitucional. Para os camponeses, a revolução adquire sentido a partir da devolução de suas terras. Ambos, no entanto, precisam se aliar entre si para dar voz às respectivas aspirações. É preciso reconhecer esta tensão na pesquisa ativista para nos darmos conta dos âmbitos e dos limites conferidos a tal pesquisa nos espaços institucionais das universidades e das organizações de pesquisa. Para os pesquisadores acadêmicos, o ponto de partida é o mundo ‘lá fora’ com seus problemas, a espera que a atividade de pesquisa por aqueles desenvolvida os venha

[56]Excertos disponíveis em: http://br.groups.yahoo.com/group/SURDOS-BR. Acesso: 10 nov. 2011.

[57] Produzido por Elia Hazan, em 1952, com Marlon Brando representando Emiliano Zapata (GOMES, 2010).

> solucionar. Para o povo em geral, o problema é a 'nossa terra' e a 'nossa gente' (GOMES, 2010, p. 160).

Ora, a "nossa gente" da pesquisa da T1 espera que os seus corajosos e revolucionários Zapatas lhe devolvam o direito de querer ser surdo, que é um motivo de orgulho para o segmento engajado das comunidades surdas (como mostra a epígrafe da T3, já analisada). O mundo da pesquisa, a partir da visão externa, por vezes procura salvar aquele povo do silêncio, enquanto o próprio povo espera ver devolvido o seu direito de questionar uma norma ouvintista e de utilizar a língua lhe apetece.

Além do embate pesquisa/militância, percebe-se, nos excertos destacados de T1, uma tensão constitutiva entre a esfera do individual e a do coletivo. Essa tensão pode ser percebida pelo menos por duas vertentes: a primeira é determinada pelo sistema pronominal, definindo se o locutor se inclui ou não no corpo social a ser analisado (veremos adiante, por exemplo, os efeitos de sentido causados pelo uso de "os surdos" ou "nós surdos").

A segunda é determinada pela distinção do ser no seio de sua coletividade, como no caso já analisado, em que se pôde perceber a preocupação de L1 em definir-se individualmente como sujeito engajado e militante, confirmando o seu éthos pré-discursivo – engajamento que não é determinado apenas pela surdez do indivíduo, mas por atributos individuais, uma vez que nem todos os surdos sinalizadores são ativistas, vale lembrar.

Tocando a esfera coletiva, mas partindo de uma abordagem individual, o excerto (06) apresenta ainda outra motivação pré-discursiva, que parte do ponto de vista coletivo, talvez contra-argumentativo, como sugerido na opção "a", apresentada anteriormente. Em *o corpo surdo que pulsa, questiona e pensa. O título desta apresentação condiz com meus sentimentos, minhas pulsações, meus questionamentos, meus pensamentos, meu embate acadêmico e militância*, o lexema *corpo surdo* é caracterizado pelas figuras *pulsa, questiona e pensa*. Ora, tal excerto combate um éthos pré-discursivo que teria o corpo surdo como inerte, apático e vazio. A imagem prévia combatida não é, especificamente, a do sujeito individual (que já deu mostras da confirmação de seu

éthos [pré]discursivo de sujeito engajado), mas o estereótipo do sujeito coletivo, ou melhor, do *sujeito surdo* enquanto coletividade. Assim, nega-se o éthos pré-discursivo coletivo de inércia ou apatia do sujeito que não ouve, ao mesmo tempo em que se constrói um éthos discursivo de sujeito ativo, capaz e questionador, demonstrando isso não apenas pelo tom da enunciação (éthos mostrado), mas também pelas informações fornecidas no enunciado (éthos dito).

Em resumo: há aqui, portanto, duas maneiras distintas de L1 relacionar-se com o éthos pré-discursivo: confirmando dada imagem prévia individual (de militante ardoroso) e negando algum indício de éthos prévio coletivo (do ser surdo como inerte ou incapaz). Como se sabe, o éthos não se mostra como artifício imposto pelo sujeito, mas como adequado a uma dada formação discursiva, com as coerções que lhe são próprias (as de sua semântica global).

Pensando agora nas projeções do éthos discursivo nos excertos provenientes da T1 (que, como foi visto, corroboram ou negam imagens prévias), direi que a voz que neles repercute fala por si (*esta tese nasceu de minhas inquietações*), mas, ao mesmo tempo, traz à tona as angústias de uma coletividade (*o povo surdo*). É, ao mesmo tempo, firme e decidida, embora emotiva e ativa, condizente com um corpo que não se quer sob controle. É adequada a alguém capaz de *questionar-se* e *inquietar-se,* de *pulsar* e envolver-se no altruísmo de movimentos de luta em nome de uma coletividade, de onde se pode projetar um éthos de determinação e militância.

Dotada de iniciativa, a voz que ressoa não delega a construção de sua imagem apenas ao éthos mostrado (ao tom que assume, à escolha das palavras, à entonação). A imagem do locutor é aqui construída em larga medida pelo viés do éthos dito, pois, fazendo jus a seu éthos de ser capaz de ação e reflexão, o locutor toma as rédeas da produção de sua imagem e se define, no enunciado, como uma *lutadora,* que *pulsa, questiona e pensa*, que se preocupa em *hastear a bandeira da Língua de Sinais e da Cultura Surda*, pois tem *ideais, coração* e *alma*.

Como foi dito, a impressão que tenho é a de que a imagem de militante se sobressai à de pesquisador, nos excertos selecionados da T1. No entanto, em (07), embora determine a relação inerente e necessária entre sua vida e o tema da pesquisa, reivindicando figuras

metafísicas como *alma* e *coração*, com intuito de determinar o lugar afetivo dessa relação, L1 diz também, ao mesmo tempo, ser *movida pelas trilhas acadêmicas e cientificas que me impulsionam a fazer pesquisa*, modalizando, de alguma forma, o caráter militante dos excertos anteriores e demonstrando de maneira clara a presença de motivações acadêmicas. E para adequar a enunciação à sua "nova" posição discursiva (a de sujeito da pesquisa), L1 conclama agora discursos acadêmicos para compor o seu: a saber, o discurso da biotecnologia (*estamos vivenciando o auge da ciborguização do humano*), o da antropologia médica (*o auge das políticas de normalização dos sujeitos*) e das políticas sócioeducacionais (*o auge da política de inclusão*), posição adequada ao éthos de um sujeito pesquisador, conhecedor e entendedor de um universo de conhecimento mais amplo, não restrito ao seu próprio tema.

Temos aí o despontar do que Maingueneau (2008) denomina *éthos híbrido*, conceito por meio do qual se indica uma mistura de ethé: vemos a combinação de traços que relevam tanto do éthos de um pesquisador, quanto do de um militante engajado em dada causa social, com clara prevalência do segundo, pelo menos nos trechos acima, fato que remete a mundos éticos distintos e não comumente relacionados. Se ocorrências como as veiculadas em (01), (06) e (07) atravessassem em abundância todas as seções da tese em análise e se a pesquisa se restringisse a isso, estaríamos diante de um problema de natureza acadêmica, não mais discursiva. Ora, um estudo que se diz partidário, motivado e afetivamente engajado impõe problemas aos elementos de cientificidade propostos por Eco (1992), tal como foram apresentados no Capítulo I.

Contudo, pensando especificamente na T1, vemos que ocorrências como as citadas no parágrafo anterior aparecem principalmente na seção *apresentação* (uma seção que, em princípio, permite manifestações mais subjetivas, oriundas de experiências e/ou vivências pessoais). Nas demais seções, no entanto, o texto assume um padrão de elocução bastante diferente, ou seja, mais afeito aos moldes do discurso acadêmico tradicional, apesar de, certamente, ainda guardar traços militantes que lhe são peculiares. Além disso, no decorrer da tese, podem ser percebidas manobras discursivas de L1 na tentativa de manter distanciamento do ativismo social, ou melhor, de separar o eu-pesquisador do eu-militante, como se verá adiante.

Mas isso não seria contraditório? Para que, afinal, assumir o engajamento para depois tentar desvencilhar-se dele? Ora, esse pode ser justamente o argumento de maior valor nas teses analisadas. O sujeito pesquisador se coloca como ativista, integrante e conhecedor da realidade a ser analisada, mas, ao mesmo tempo, como um pesquisador que internalizou as regras do jogo, isto é, como um acadêmico capaz de controlar e vigiar o seu distanciamento/proximidade em relação a seu objeto de pesquisa, conforme lhe convenha, ainda que LλM às vezes o traia e deixe entrever uma parte da sua relação com o mundo, como explicita L1 nos excertos abaixo:

(08) Foram muitos os momentos em que precisei fugir da militância, emergir dos "mergulhos militantes" da causa e dos movimentos surdos, para poder dialogar com Foucault, que pede o distanciamento da militância no mergulho das problematizações que fiz ao longo desta tese. Foram momentos sofridos. Muitas palavras e pensamentos foram apagados das páginas dessa produção por conter conteúdos militantes. Fiz o que era possível para analisar, problematizar e dialogar com Foucault. Ele me fez entender que, mesmo estando enredada pelas práticas sociais e jogos de poder/saber e imersa nos muitos discursos e saberes da norma ouvinte e da norma surda, eu posso me vigiar e ser um sujeito que olha e diagnostica as práticas do seu tempo e espaço. O tempo e o espaço do mundo surdo.

(...) Travei, no meu interior, um forte embate, pois, a todo tempo, precisei fugir das armadilhas impostas pela militância. Foi uma vigilância constante para não cair no abismo teórico de uma tese.

(...) Cada discurso produzido me doía o coração, a minha alma surda. Eu não podia me sobressair na militância surda. Vivo em constante vigilância para não cair no abismo dessa militância: é preciso viver o auge das teorizações foucaultianas. Foucault foi o meu companheiro nesta jornada de pesquisa na selva amazônica, uma viagem gratificante, apesar dos percalços e entraves. Mas cheguei aqui! O final de uma jornada e o começo de outras. São os inícios e os finais das jornadas da minha vida. **(T1, p. 157. Findar? Um ato de ousadia).**

(09) Os dados neste campo de pesquisa são uma produção de meus percalços investigativos como pesquisadora, e, apesar dos meus estudos aprofundados e teóricos, foi preciso fazer uma vigilância pela minha posição do saber e uma implicação no objeto de pesquisa. **(T1, p. 62. Trilhas investigativas).**

(10) Acho importante trazer à baila os detalhes dos contatos iniciais da pesquisadora com as entrevistadas. Eles transcorreram em clima de tensão e desconfiança devido à resistência da pesquisadora em aceitar o implante coclear como um fato naturalizado pelas mães dos pequenos surdos implantados. Entretanto, isso foi sanado com o tempo: foram necessários exercícios de autocontrole e o entendimento das distinções entre ser surda e ser pesquisadora para poder capturar os discursos produzidos. Esse fato constituiu muitos atravessamentos significativos durante as entrevistas **(T1, p. 68. Trilhas investigativas).**

(11) Houve momentos em que era nítida a minha militância contra o implante coclear e isso contribuiu para que houvesse olhares de desaprovação. Era preciso ter autocontrole para não revelar a rebeldia e a militância características do ser surdo cultural. Por isso, essa experiência foi uma constituição do meu ser pesquisadora, uma produção que, outrora, não seria significativa se eu não tivesse desbravado essa área, estado lá e participado dos primeiros passos e acordes quanto à produção de saber/poder do implante coclear no território manauara. **(T1, p. 63. Trilhas investigativas).**

Como se vê, o sujeito-pesquisador mantém sob vigilância constante o sujeito-militante. Não apenas foge dele, como também apaga as suas marcas quando ele insiste em se manifestar (*Muitas palavras e pensamentos foram apagados das páginas dessa produção por conter conteúdos militantes*).

Em termos de éthos, constrói-se, nesses excertos, a imagem de um pesquisador consciente e com poder de discernimento, capaz dessa vigília. E, se conteúdos militantes foram apagados, presume-se então que eles não existam mais, ou, pelo menos, que foram reduzidos a certa insignificância. Por esse viés, julgo que explicitar,

no nível do enunciado, a existência da relação de militância, pode não ser o mesmo que praticá-la na pesquisa. Em outras palavras: apesar de mencionar seu engajamento no movimento surdo na apresentação da tese, o sujeito sugere ser possível não praticá-lo no desenrolar de sua pesquisa. De maneira semelhante, sustentar no enunciado tal vigília não é o mesmo que praticá-la. O que me importa, contudo, em termos discursivos, é a intencionalidade de L1 ao enunciar essas questões. Aqui, a intenção de L, ao que tudo indica, é guiada por uma atitude protecionista da imagem de si enquanto pesquisadora, assim como da sua pesquisa enquanto produção de uma cientificidade, pois prevê a repercussão (com avaliação imprevisível) de sua pesquisa: *o meu discurso será examinado, questionado, debatido e até mesmo impugnado, pois é a produção de uma verdade, de uma cientificidade, de uma prática discursiva, de um embate contra a medicalização do ser surdo* (T1, p. 40).

Manter o sujeito que milita "trancafiado" não é, todavia, uma atividade fácil ou natural ao sujeito, afinal, vemos em (08), no capítulo de conclusão da tese, que *foram momentos* avaliados como *sofridos*, embora certamente determinantes para se jogar com destreza o jogo da academia. Foucault aparece como argumento de autoridade e validação dessa prática. É como se L1 dissesse, "não sou eu quem diz que é possível vigiar e fugir da militância, mas um autor como Michel Foucault". E a atividade de vigília, ainda dirá L1, não é exclusiva às searas da militância; afinal, foi preciso também *uma vigília constante para não cair no abismo teórico de uma tese* – posição que corrobora o éthos de pesquisador consciente de seu processo de pesquisa.

Tal expertise, atribuída a P, aparece nos trechos(10 e 11) como um processo de aquisição de habilidades e de amadurecimento propiciados pela atividade de pesquisa atual, afinal, *foram necessários exercícios de autocontrole* para prover o *entendimento das distinções entre ser surda e ser pesquisadora* – distinção certamente percebida a partir da pesquisa em análise, não anteriormente, visto que a autora da T1 não cursou mestrado, tendo ido diretamente para o doutorado. O fato de tal vigília e autocontrole não serem nem passe de mágica nem algo facilmente praticado faz com que o nível de dificuldade ressoe (positivamente) nas qualidades de L1 enquanto pesquisador, impactando diretamente na imagem de P.

Nesse ponto, a vertente tensiva da semiótica greimasiana[58], com a exploração dos polos da intensidade e da extensidade, contribui para a compreensão da relação vigilância militante *versus* atuação do pesquisador: supõe-se que quanto mais *intensa* é a atividade afetiva e militante do ser comunitário, mais *extensa* é a atividade do ser da pesquisa, uma vez que maiores esforços, técnicas e estratégias serão empreendidas no intuito de fazê-lo *emergir dos mergulhos militantes.* Assim, à medida que seu éthos de sujeito militante aparece, faz crescer e fortificar proporcionalmente o éthos do pesquisador, uma vez que aquele deve ser coibido por este – instância capaz de fazer sangrar o coração militante (*cada discurso produzido me doía o coração, a minha alma surda),*para não deixá-lo *sobressair na militância surda*. A princípio, entre o locutor da pesquisa e o locutor que milita não parece haver negociações de espaço: o segundo se mostra presente, mas, de certa forma, subjugado pelo primeiro (ou, pelo menos, há esforços nesse sentido).

Em termos de éthos, nos excertos anteriores (de 08 a 11), é possível constatar que as atitudes do ser que milita servem de pretexto à construção do éthos do sujeito da pesquisa, que se mostra franco e honesto ao relatar os percalços e conflitos de sua pesquisa, vividos anteriormente ao entendimento da distinção entre ser surda e ser pesquisadora, admitindo, de maneira implícita, que, se no passado *houve momentos em que era nítida a minha militância,* eles não existem mais, pois *cheguei aqui!*, o que demonstra sentimento de vitória e satisfação e, em última instância, sucesso na tentativa de controle de P sobre M.

Como se vê, de maneira ainda ampla, L1 não se coloca em suas pesquisas exclusivamente como sujeito social ou comunitário, mas também – e às vezes prioritariamente – como sujeito do fazer acadêmico. E esta é, a nosso ver, a imagem mais delicadamente construída, pois se trata, com certeza, de uma posição relativamente nova para o locutor, se comparada com a sua posição como integrante de uma comunidade específica.

[58]Como desdobramento recente da Semiótica Francesa dita *standard*, a Semiótica Tensiva oferece um arcabouço teórico que permite articular o inteligível e o sensível. Lara & Matte (2009, p.106), inspiradas em Fontanille e Zilberberg (2001), mostram que a categoria de base do nível fundamental (Semiótica Standard) é, na Semiótica Tensiva, desmembrada em duas valências: intensidade e extensidade, que devem, no entanto, ser vistas como um contínuo.

Os trechos a seguir apresentam situações em que é possível focalizar o locutor em seu engajamento acadêmico, mostrando os meandros de sua pesquisa e delineando a sua imagem de sujeito pesquisador:

(10) Foram e ainda são muitas as passagens e as paragens investigativas, as idas e as voltas, os círculos e os quadrados; às vezes, sem volta, prazerosos, íngremes; por vezes, revoltos e militantes. Muitos espaços foram ocupados e desocupados abruptamente. Muitas idéias feitas e desfeitas, muitos modos de mobilizar a minha investigação. Enfrentando olhares de desconfiança e confiança, foi preciso me mobilizar com calma e ternura para capturar discursos e práticas.

Com as constantes idas e vindas ao campo, muitas metodologias foram pensadas e repensadas, pois não existem respostas prontas para a inquietação de um pesquisador. Os Estudos Culturais oferecem a possibilidade infinita de construir uma metodologia a partir do objeto da investigação em questão, ainda que se atenha a aspirações e desejos do pesquisador para trilhar suas próprias passagens e paragens investigativas. **(T1, p. 59. Trilhas investigativas)**

(11) Fiz infindáveis leituras que me levaram a concluir que não se faz coleta de dados e, sim, produção de dados **(T1, p. 61. Trilhas investigativas).**

(12) Constituí, para problematizar o meu objeto de pesquisa, algumas maneiras e modos de pesquisar. Li os livros **Caminhos Investigativos** [vol. I II e III]e as muitas dissertações e teses produzidas na perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, o que me inspirou e me moveu em direção à construção e à reconstrução dos meus caminhos investigativos. Foram leituras significativas que me levaram a pensar, a repensar, a questionar, a aprender, a vivenciar **(T1, p. 60. Trilhas investigativas).**

(13) Houve tempos em que tive contratempos: eu não conseguia problematizar para poder

produzir esta tese. Onde e como seria o meu campo de pesquisa? Os sujeitos surdos implantados? Os surdos militantes contra o implante coclear? Os familiares? Os médicos? Os fonoaudiólogos? Onde seriam os espaços? Seriam simples entrevistas? Ou observar os corpos surdos com implante coclear sendo disciplinados? Analisar e problematizar as piadas e artes surdas sobre implante coclear como resistências surdas? Como questionar e problematizar os saberes médicos e discursos científicos sobre os corpos surdos? Problematizar os discursos das mães das crianças implantadas? O que são discursos normalizadores? E os discursos de resistência surda?

Foram tantas perguntas possíveis e impossíveis que tive que mudar inúmeras vezes de metodologias, sujeitos e objetos de pesquisa; inventei e reinventei modos de mobilizar a investigação sobre o implante coclear. Uma vez escolhido o tema, foi preciso percorrer trilhas e me enredar nas tramas de questionamentos inquietantes: **Como os discursos acerca do implante coclear constituem os sujeitos surdos?** Esse é um questionamento basilar desta pesquisa. **(T1, p. 37. Apresentação).**

Acima, LλP oferece ao leitor os bastidores de sua pesquisa em processo de construção, não apenas um produto acabado. Apesar de o discurso acadêmico tradicional primar pela assertividade e priorizar o relato de resultados e conhecimentos edificados com alguma segurança, os excertos de (10) e (13), ao contrário, relatam contratempos, construções e desconstruções, invenções e reinvenções, apresentando o processo de pesquisa como ele é, exposto a limitações (*eu não conseguia problematizar)*,críticas (*enfrentando olhares de desconfiança*) e procedimentos em aberto (*foram e **ainda são** muitas as passagens e as paragens investigativas*). Em (13), a enumeração de quatorze questionamentos seguidos é apresentada para explicitar os movimentos reflexivos do ser da pesquisa e demonstrar a complexidade das escolhas investigativas, escolhas favorecidas, certamente, por *infindáveis leituras,* algumas determinadas (*Li os livros **Caminhos Investigativos***),outras não (*muitas dissertações e teses*). Aqui, mais uma vez, processos próprios aos bastidores são trazidos à cena, de maneira bastante clara e explícita no nível do enunciado (dando mostras da manifestação do éthos dito), isto é, um pesquisador, a rigor, mostra as leituras que fez a partir das citações que faz. Explicitar, no enunciado, tal atitude, a partir do uso do verbo *ler*, parece-me uma

estratégia com claras preocupações imagéticas, ou melhor, com vistas a construir o éthos do sujeito pesquisador.

Em termos de éthos, os excertos de (10) a (13) ativam estereótipos ligados ao mundo ético da academia, com suas máximas ligadas ao inacabado, como a que diz que toda escrita é uma reescrita; que pesquisar é construir para desconstruir; que um bom problema vale mais do que uma boa resposta, entre outras. Ao demonstrar hesitações próprias ao labor acadêmico da produção de uma tese, ao invés de fragilizar-se, o éthos do pesquisador ganha em obstinação e competência.

Com isso, a incorporação do éthos visado só será possível aos que conhecem de perto o mundo ético (acadêmico) em questão. Projeta-se, assim, um leitor modelo (ECO, 1990) que tomará os aparentes percalços do processo de pesquisa como valores positivos a serem agregados ao éthos do pesquisador. No caso dos demais leitores, alheios à prática da pesquisa e aos discursos que ela engendra, o éthos visado certamente não seria o éthos incorporado, uma vez que, no senso comum, a atividade de pesquisa aparece como a instituição de uma verdade, a rigor, jamais hesitante ou tateante. A imagem de si que vai sendo construída é a de um pesquisador que cresceu juntamente com o seu processo de pesquisa; que é inventivo e zeloso, ao mesmo tempo em que se mostra questionador e inquieto.

Receoso quanto à incorporação do éthos visado, o locutor insiste no éthos dito, parecendo, assim, não confiar apenas na competência interpretativa de seus leitores: argumentando que *não existem respostas prontas para a inquietação de um pesquisador,* modaliza o caráter tateante de sua enunciação. De forma complementar, atribui suas hesitações à natureza do seu campo teórico, que *oferece a possibilidade infinita de construir uma metodologia a partir do objeto da investigação em questão, ainda que se atenha a aspirações e desejos do pesquisador para trilhar suas próprias passagens e paragens investigativas*.

A distinção entre éthos dito e éthos mostrado, como afirma Maingueneau (2008, p. 18), se estabelece, pois, "nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o 'dito' sugerido e o puramente 'mostrado' pela enunciação". Da mesma maneira, a distinção entre o locutor L e o Locutor λ nem

sempre se delimita com clareza na materialidade discursiva e, como se sabe, não é essa a minha preocupação. O que me importa aqui é mostrar que o éthos dito, relacionado a Lλ, nos excertos da T1, revela-se como uma estratégia que, longe de se fiar apenas na competência de leitura do auditório a que se dirige, produz reforços e garantias de que o éthos incorporado será precisamente o éthos visado. Interessa-me também averiguar as interpelações entre os ethé de pesquisador e militante, como busquei evidenciar aqui.

Até agora, a relação pesquisa/ativismo social tem sido apresentada como a única maneira possível de produzir a pesquisa e o discurso em questão, conforme nos mostrou o sujeito produtor da T1 com seus atravessamentos e sobreposições de ethé, situação bem ilustrada no fragmento a seguir:

> **(14)** São minhas manifestações do ser surdo com inspiração pós-estruturalista, o meu corpo pulsando culturalmente que resiste à produção de anormalidades. É aqui que pretendo conceituar, principalmente, as noções de discurso e de normalização **(T1, p. 83. Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista).**

Os pronomes possessivos, na primeira pessoa do singular, demonstram que apenas a situação de fronteira, entre pesquisador e militante, peculiar a L1, poderia engendrar o discurso em questão. Esta, portanto, é a única e legítima forma de realizar tal pesquisa e construir tal discurso, de forma que a relação de militância, temida e vigiada, é ainda necessária e determinante. Logo, a militância é colocada como condição propulsora e geradora da pesquisa, por um lado e, por outro, como manifestação de um perigo sobre o qual é preciso estar em alerta, como foi visto. Essa tensão coloca o sujeito em um estado de vigília constante (vide excerto 04). Mas apesar da tentativa do sujeito, há situações em que as regras do jogo são quebradas, ou melhor, ajustadas para se adequarem à semântica global do discurso (acadêmico-científico) a ser produzido.

Lembro que, para Maingueneau (2005a), os sujeitos são dotados de aptidões discursivas que os levariam tanto a "reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados das formações discursivas que constituem o seu outro" quanto a interpretar, "traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições" (p. 57). Partindo daí, é

possível supor que, apesar da tentativa de distanciamento de P, em algumas ocasiões M é traiçoeiro e controla a produção de sentidos, colocando em cena a sua própria competência discursiva e o seu próprio sistema de restrições. Um exemplo categórico dessa posição pode ser visto abaixo, na ocasião em que L1 cita o termo "implante coclear" e lança a sua definição em nota de rodapé, colocada em (15), substancialmente diferente da nota de rodapé (16) que aparece na T2, cujo implante não se apresenta como uma temática da tese:

(15) Neste capítulo, explico a história da medicina no controle do corpo surdo, pois não é o propósito imediato desta tese explicar em maiores detalhes o implante coclear[11] e a sua evolução no Brasil e no mundo, em razão do implante coclear não ter sido o único modo de medicalizar o ser surdo, produzindo, assim, o anormal surdo. E ainda problematizo a surdez como uma invenção de práticas sociais e da medicina.

11. Implante coclear é um aparelho que tem o intuito de consertar o ouvido defeituoso dos surdos, trazendo uma possível audição de forma robotizada. Além disso, exige intensa reabilitação fonoaudiológica pós-cirurgia, pois é preciso exercícios para perceber e entender melhor os sons. É uma forma de normalização do sujeito surdo

(T1, p. 43. A invenção da surdez pela medicina).

(16) Recentemente em um documentário de televisão americana, 'Som e Fúria', uma mãe de um surdo conversando com uma mulher surda, sobre a decisão dela em fazer implante coclear[20] no seu filho. A mulher surda pergunta à mãe do implantado: *'(...) você não aceita a surdez de seu filho*?', a mãe respondeu: '*claro que aceito a surdez de meu filho, mas eu quero que ele tenha uma vida normal'*. Isto é muito corriqueiro na sociedade ouvinte, dizem que aceitam os surdos, que aceitam a língua de sinais e a cultura surda, mas ainda vêem surdos como 'anormais', pois acham que falta algo na vida dos surdos e isto dificulta que os mesmos construam as suas identidades surdas com sua diferença cultural, isto é porque para a sociedade, a falta de audição é ser 'anormal'.

[20] Implante Coclear: é um aparelho que serve para recuperar a audição em casos de surdez profunda bilateral e se compõe de partes internas e partes externas; é feita uma cirurgia na parte interna com anestesia local, onde colocam o estimulador e receptor na cóclea. Na parte externa tem o microfone e um processador de fala. **(T2, p. 28. Estudos Culturais e Estudos Surdos).**

O conceito, apresentado pelo locutor da T1 em (15), não é, de forma alguma, o conceito estabilizado socialmente, tampouco o tecnicamente apresentado pelas ciências médicas[59]. Difere ainda substancialmente da definição apresentada em (16), pela T2. O que determina a escolha de cada zoneamento de sentido, na composição do referido conceito?

Uma vez que na T1 a figura "implante coclear" compõe o tema da pesquisa, seria previsível supor que, ainda que contrário a seus usos e efeitos, o sujeito pesquisador conclamasse locutores/pesquisadores outros para defini-lo brevemente, ainda que fosse para subvertê-lo. A opção de L1, no entanto, foi outra: negar os discursos outros, fazendo operar o sistema de restrições próprio à semântica global de seu discurso. Assistimos, assim, à sobreposição do sujeito militante ao sujeito pesquisador, apesar da vigília constante.

Em (15), o lexema *aparelho* é o único ponto de ligação entre as duas definições: a da medicina e a do ativismo surdo. Vemos a construção de um conceito adequado à posição discursiva e político-social de L1, por um lado, mas alheio ao que manda a prática acadêmica, por outro, uma vez que o lado avesso da moeda, diga-se de passagem, o lado corrente e conhecido, não é mostrado. E, ao fazê-lo, P não se justifica nem resgata discursividades outras para se explicar: silencia o discurso estabilizado pelas ciências médicas e faz imperar o seu, ou melhor, o de dada comunidade surda, que vê no implante coclear tão somente uma forma de controle e submissão ao padrão da audição. Modaliza ainda o resgate da audição a partir do implante, pois sugere que tal aparelho traz uma *possibilidade* de audição, não uma certeza, e que o produto originado dele é um som robotizado, de modo a ser possível inferir: não humano, não perfeito e, quem sabe, não desejável. Alerta, ao fim, que o resultado não é instantâneo e arremata: *é uma forma de disciplinar e manter o sujeito surdo sob controle*, posição coerente com a semântica global que governa o discurso da T1 .

[59] Exemplo de definição técnica possível: "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" (BEVILACQUA; COSTA FILHO, 2011). Disponível em: www.implantecoclear.com.br. Acesso: 09 jun. 2011.

Cabe observar, por fim, o uso do lexema *defeituoso*, no enunciado *ouvido defeituoso do surdo.* Ora, o sistema de restrições semânticas do discurso em questão não exclui a visão dos surdos como seres que devem ser corrigidos? Por que, então, a definição apresentada por L1 caracteriza o surdo como defeituoso? No enunciado em questão, podem ser percebidos pelo menos dois enunciadores, como nos diz ser possível Ducrot: um que afirma no enunciado tal posição (do surdo como defeituoso, e que fala a partir de uma formação discursiva clínico-ouvintista) e outro que a nega, na enunciação, através do recurso à ironia, em um indício de heterogeneidade mostrada (não marcada). Dito de outra forma: o locutor assume as palavras, mas não o ponto de vista que representam (o qual deve ser atribuído a um enunciador absurdo, com o qual o locutor não se identifica). Para tornar a ironia mais clara, L1 poderia tê-la marcado com aspas, sinalizando, dessa forma, a exterioridade da palavra em relação ao seu discurso. Na ausência dessa marca, o leitor deve, então, se amparar tanto no co-texto quanto no contexto para não julgar que dado locutor afirma justamente o que nega.

Ao lançar mão da ironia, L1 resgata um dizer típico do discurso concorrente – o discurso da medicina –, no intuito de subvertê-lo. Tal discurso, no entanto, não é resgatado como é, mas como um simulacro, moldado pela "grelha semântica" do discurso concorrente. L1, portanto, faz falar o discurso da medicina por meio da semântica global do seu próprio discurso, o que relativiza a hipótese de silenciamento apresentada anteriormente e desvela a *interincompreensão*[60] entre os discursos.

No excerto (16), no entanto, sem restrições importantes a serem impostas pela semântica global do discurso de L2 quanto ao tema do implante coclear, vemos descortinar-se um conceito com menos inclinações ideológicas, ou melhor, com inclinações mais técnicas e específicas à área da saúde. O contexto do qual resulta a nota de rodapé deixa claro (ou pelo menos subentendido) que L2 não é partidário do implante, uma vez que critica o fato de que as pessoas*ainda vêem surdos como 'anormais'*, necessitados de correção. Mas, mesmo se mostrando contrário ao implante,

[60] Segundo Maingueneau (2005, p. 21-22), "o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, de *interincompreensão* regrada. Cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do "simulacro" que dele constrói" (grifo do autor).

L2 não se abstém da tarefa de defini-lo, a partir de um campo científico pretensamente neutro, devido ao seu teor técnico, de modo a evidenciar um desejo de "objetividade acadêmico-científica" que rege o funcionamento discursivo da T2, sobretudo no que tange à produção das notas de rodapé, claramente gerenciadas por P, que, via de regra, trazem informações técnicas. Assim, o conceito apresentado por L2 define quem pode se "beneficiar" do aparelho (*surdos profundos bilaterais*), o tipo de anestesia requerida (*local*) e o posicionamento do aparelho (*parte interna* [ao corpo]: *estimulador e receptor na cóclea; parte externa: microfone e processador de fala*) – informações definitivamente irrelevantes para L1, que se posiciona energeticamente contra tal procedimento.

Voltando a T1, os excertos a seguir também ilustram situações em que, apesar da vigília, o sujeito militante, embora pretensamente controlado no nível do enunciado, deixa-se manifestar na enunciação:

(17) Para mim, pesquisadora, o bolo[61] representou o forte apelo que a audição tem para a mãe do Açaí[62], o vazio da existência da criança e a demasiada importância concedida ao seu ouvido. O ouvido implantado é mais importante que o restante do corpo do menino, ainda que ele esteja motivado para que o seu ouvido seja normalizado e possa captar todos os sons possíveis **(T1, p. 112. Discursos enunciados na normalização surda).**

(18) Para mim, como pesquisadora nesta incursão investigativa sobre a normalização surda, tanto faz se é a primeira ou a última cirurgia; se foi idealizada por um ou por outro grupo, pela mãe Tucumanzeira ou pela mãe Açaizeira; se foi custeada pelo plano de saúde ou pelo SUS. O fato é que a cirurgia tem o mesmo procedimento, a mesma estratégia, a mesma tecnologia, o mesmo processo de normalização nos corpos surdos e a mesma técnica para

[61] Este excerto diz respeito ao episódio em que uma mãe entrevistada, para comemorar um ano da cirurgia de implante coclear de seu filho, promove uma comemoração intitulada "um ano de muitos sons", cuja foto, veiculada na T1, mostra um bolo retangular, decorado com um ouvido equipado com o receptor do implante (feito de biscuit), rodeado por notas musicais, simbolizando a sonoridade.

[62] Na T1, as mães entrevistadas recebem o nome de árvores amazônicas, e seus filhos, nomes de seus frutos, como Açaizeira e Açaí, por exemplo.

corrigir os indivíduos surdos. **(T1, p. 127. Discursos enunciados na normalização surda).**

Diante dos excertos (17) e (18), seria justo perguntar: para você pesquisadora ou para você militante? Em (17), o enunciado *o vazio da existência da criança*, certamente não pode ser aferido de maneira objetiva por P, devendo ser atribuído a M, embora a *importância concedida ao ouvido,* informação dedutível pela decoração do bolo, possa ser atribuída a P. É justamente por causa da (con)fusão de papéis entre M e P que L1 insere o aposto explicativo *como pesquisadora* para caracterizá-la diante da tentativa de controlar o incontrolável.

Em (18), contrariamente ao que foi exposto, é legítimo supor que P poderia se interessar, sim, dependendo de seus objetivos, por algumas das variáveis citadas acima (quem, como e quando idealizou e custeou o implante coclear), apesar de M certamente não se interessar: *tanto faz se é a primeira ou a última cirurgia* (...) *o fato é que a cirurgia tem (...) o mesmo processo de normalização nos corpos surdos*.

A resposta, portanto, à questão "para você pesquisador ou para você militante?" não existe porque não pode ser dicotômica: há aqui uma sobreposição e entrelaçamento de P e M, uma vez que tais instâncias, em alguns momentos, não podem ser separadas ou distinguidas: uma só existe em função da outra; o sujeito que pesquisa só existe em função do sujeito que milita e é justamente o último que faz com que o pesquisador seja como ele se apresenta: questionador, inquieto e ousado, fato que evidencia que P e M se condicionam reciprocamente. O que se vê, pois, em (17) e (18) é a tentativa de P em gerir a produção de sentidos de seu discurso, esforçando-se para defini-lo no enunciado como atributo do sujeito em seu engajamento acadêmico, apesar de algumas evidências enunciativas em contrário. As repercussões imagéticas derivadas daí indicam que P se esforça para parecer no controle e para apresentar-se diante do leitor como competente.

Na verdade, o desejo de objetividade, ou de distanciamento, pode ser observado em todo o *corpus* da pesquisa (T1, T2 e T3). É sabido que o discurso acadêmico, centrado no paradigma dominante (SANTOS, 2005), valoriza tal postura e sanciona negativamente aqueles que a ignoram. É a partir dessa ciência que os produtores das

teses procuram estratégias de proteção e distanciamento e referem-se, em algumas ocasiões, a eles surdos (não nós surdos), questão que será discutida no próximo capítulo.

Retomando T2 (a título de comparação com T1), considero que os excertos (19) a (22), a seguir, confirmam a hipótese de que as notas de rodapé, nessa tese, têm seu funcionamento discursivo regido por uma pretensa objetividade acadêmico-científica que coloca M, o sujeito militante, em um estado de contingência e domesticação, uma vez que é o discurso concorrente (o da medicina) que recebe espaço de fala. L2 precisa fazer imperar o sujeito pesquisador, mostrar-se capaz de adequar-se às regras do discurso acadêmico, como prova de merecimento e pertencimento à comunidade acadêmica. Apesar de criticar e combater o discurso da medicina sobre os surdos, L2 não deixa de reproduzir o eco técnico-patológico construído por ele, como demonstram as quatro notas de rodapé (19 a 22) retiradas da T2.

(19) Veja um trecho de depoimento de uma fonoaudióloga que evidencia uma visão puramente clínica:

> Esta "briga" entre SURDOS e D.A, ao meu ver é puro preconceito, pois os dois possuem sim a deficiência, ou seja existe um déficit auditivo, seja ele totalmente surdo ou parcialmente. (...) Quanto a participar da comunidade surda ou ouvinte, isto é extremamente pessoal, pois na escola em que trabalho tem pessoas (crianças, adultos, idosos) que não se deram bem na comunidade surda, por que apresentavam resíduos consideráveis de audição, ouviam, precisavam ser estimulados, colocar AASI[24] se comunicar e outros que não possuíam resíduos auditivos (...).

24: AASI é aparelho de amplificação sonora individual, que aumenta os sons, possibilitando que o sujeito com surdez consiga escutar, este aparelho auditivo, tem vários tipos de fabricações e de diferentes modelos, o mais tradicional é o colocado atrás da orelha com molde da orelha interna**.**

(T2, p. 36. Representação social: surdos como diferença ou deficiência?).

(20) Ele exemplifica a prática do poder do colonizador que entrega aos especialistas a criança surda saudável, mas que se torna uma criança 'deficiente' ao ser avaliada, pois agora é estereotipada com um modelo de enfermidade baseado no grau de surdez[28] e, a partir daí os especialistas preocupam-se não em educá-la, mas sim em oferecer tratamento clínico-terapêutico para a cura desta enfermidade (...).

[28]Na área de saúde classificam-se os surdos através de exames de audiometria. Os graus de surdez mais conhecidos são: Leve/ Moderada/ Severa / Profunda.

(T2, p. 46. Historicismo: ocultando sinais de pressão).

(21) Hoje em dia ainda ensinam os surdos a fingir ser 'ouvinte', mostrar surdez menos aparente vivendo discretamente com a surdez ignorada. Se a surdez é moderada ou leve[36], háesperança de ser salvo.

36. Conforme análises clínicas de exames de audiometria determinam no indivíduo os graus de surdez, que podem ser leve, moderada, severa e profunda.

(T2, p. 52. Historicismo: ocultando sinais de pressão).

(22) E assim, para estas escolas ouvintistas, os surdos são classificados de acordo com o grau de surdez, fazendo-os passar por exaustivos exames e terapias com audiometrias[37], usos de próteses auditivas [38] e não com suas identidades linguísticas e culturais.

[37]Audiometria: exame da audição realizado por meio de instrumentos e avaliação da capacidade para apreender os diferentes sons da fala e de classificação de surdez em vários graus.

[38] Próteses auditivas são aparelhos para surdez que ampliam a percepção auditiva, existem vários tipos e modelos de várias fabricações, também conhecida como AASI.

(T2, p. 42. Historicismo: ocultando sinais de pressão).

Pode-se questionar o porquê de L2 fazer falar o discurso do outro, com informações técnico-explicativas, em um lugar onde ele [tal discurso] está sendo tanto criticado quanto combatido. As notas explicativas não são subvertidas, tampouco confrontadas explicitamente com visões diferentes (embora isso fique subentendido no decorrer da tese). Apenas se inserem na ordem do discurso de L2 e, como um mal necessário, ocupam lacunas de sentido que ficariam vazias se tais notas não estivessem ali.

Conforme se observa em muitos exemplos do gênero discursivo em questão (tese de doutorado), há um critério de funcionamento na T2 que determina a explicação, em notas de rodapé, de termos técnicos ou situações potencialmente desconhecidas pelo leitor. O excesso de zelo faz inclusive L2 repetir a informação da nota 28 (excerto 20) na nota 36 (excerto 21).

A questão aqui, a meu ver, relaciona-se mais com fundamentos valorativos na projeção de ethé do que com questões partidário-ideológicas. Ao incluir as referidas notas, além de se mostrar no comando, como um pesquisador consciente que se antecipa às dúvidas e que constrói um lastro de informações complementares, P se institui como um profundo conhecedor do discurso combatente (o da medicina), o que lhe possibilita um repúdio consciencioso – é como se dissesse: "nego porque conheço". Esse fato, sem dúvida, respinga positivamente no éthos de M, mas fortalece muito mais o éthos de P. Penso, por exemplo, que se tais notas não estivessem ali, dada ausência não significaria ganhos ao éthos de M, pois seriam consideradas preponderantemente como faltas de P. A inclusão das notas, portanto, contribui para a construção de uma imagem de pesquisador zeloso, que se antecipa às dúvidas do leitor, como foi dito, e que é capaz de controlar seu envolvimento afetivo-ideológico na pesquisa acadêmica. Fortalece ainda, de alguma forma, o éthos de M, apesar de em menor medida, pois coloca M como resultante de uma escolha entre possibilidades conhecidas a fundo. A imagem de si que projetada é, portanto, a de um pesquisador consciencioso e competente.

A nota a seguir, diferentemente das anteriores, embora também pertença a T2, foge ao padrão relatado, pois demonstra uma relação do mesmo tipo que a colocada no excerto 15 (T1), no qual vemos M levantar-se para controlar a produção de sentidos:

(23) É por meio da cultura[17] que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura surda[18]ajuda a construir as identidades das pessoas surdas dentro da sociedade.

17. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, a cultura é como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação (SILVA, 2000, p.32).

18. Para saber mais sobre cultura surda, ler: STROBEL, Karin. "***As imagens do outro sobre a cultura surda"***, Florianópolis, Editora UFSC: 2008.

(T2, p. 22. Estudos Culturais e Estudos Surdos).

Ora, essa última nota é de funcionamento discursivo semelhante à nota da T1 sobre o implante coclear, pois apresenta uma nota partidária, que silencia outras significações e faz imperar o sentido que interessa à produção da T2. Ciente de que uma escolha foi

feita, L2 a atribui ao seu campo teórico e cita Tomás Tadeu Silva, nome de peso nos Estudos Culturais, retirando dos seus ombros a responsabilidade pelo sentido apresentado, embora deixe recair sobre tais estudos o peso de sua escolha. Escolha, porém, que em dada perspectiva, pode ser vista como altamente impositiva, se considerarmos que "o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc. São as imposições ligadas a esse lugar discursivo que regulam a citação" (MAINGUENEAU, 1998, p. 86).

Ora, há todo um sistema de restrições que regula o que pode ou deve ser dito em cada conjuntura; não se trata de escolhas pessoais, mas de imposições semânticas. Significar cultura como uma arena de lutas, inclusive, é certamente pouco adequado ao enunciado: *é por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade*, que se refere mais às crenças e costumes do que às lutas, mas é muito adequado ao discurso (e à semântica global) da T2, que teoricamente parte dos Estudos Culturais e não apenas teoriza a cultura como arena de lutas, mas também se posiciona no centro dela para lutar pelos seus.

Em suma: estratégias discursivas semelhantes são utilizadas na T1 (15) e na T2 (19 a 22), embora naquela a motivação venha das convicções de M e nesta, predominantemente das imposições de P – embora o trecho (23) pareça dominado em igual medida tanto por P quanto por M. As relações entre sujeito da pesquisa e sujeito do ativismo surdo têm-se mostrado, pois, em grande medida intercambiáveis e complementares.

Nos excertos a seguir, a relação entre sujeito da pesquisa e sujeito do ativismo surdo também poderá ser percebida na T2, embora de maneira bem menos explícita que na T1. Aliás, essa distinção atravessa as teses em questão e será evidenciada durante todo o processo de análise: a T1, se comparada às demais teses que compõem o *corpus*, mostra-se mais explícita ao que tange ao éthos dito e a um modelo de enunciação (éthos mostrado) franco e direto, embora em alguns momentos, sobretudo na introdução ou na apresentação, as demais teses também deixem transparecer atitudes discursivas

semelhantes. Os excertos da T2, reproduzidos a seguir, explicitam, de alguma maneira, a interposição de P e M:

(24) O presente trabalho é dedicado ao povo surdo, à história, vivências, experiências e nostalgias, isto é, forma de existência subjacente à cultura; certas coisas que sujeitos surdos gostariam de ter, ser e de fazer, um tipo de clima envolvente; desejo de voltar ao passado, aspirações e desejos nunca realizados. O povo surdo consiste em:

> (...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução lingüística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, p. 29, 2008).

Os sujeitos surdos existem em todos os tempos, o nosso estilo de compartilhar os interesses semelhantes e a língua de sinais é tão antigo quando o mundo. Deixamos traços abundantes, marcas diferentes, mas dispersas, pois muitas ocorrências nem foram tomadas como objeto a serem representadas em história e, entretanto, nossas histórias permanecem ainda adormecidas esperando para serem despertas.

Desafio esta minha pesquisa? Sim, certamente, se julgarmos depois das lacunas que os pesquisadores fizeram nas suas histórias sobre os surdos. Será por que não puderam ou poucos se inspiravam para pesquisar? Alguns trechos lapidados herdaram a conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como 'anormais' ou 'deficientes'.**(T2, p. 13. Introdução).**

(25) Como mulher surda que também protagonizou muitos dos momentos históricos que são resgatados nesse trabalho, tanto como 'surda' quanto profissional da área, pretendi realizar uma pesquisa que retrate a história que os sujeitos surdos gostariam de ter contado, se tivessem tido oportunidade de fazer ecoar seu discurso, "minha voz" na "sua voz"! **(T2, p. 21. Introdução).**

Em (24), o locutor da T2 dedica sua pesquisa *ao povo surdo* (eles), sem ainda incluir-se na coletividade analisada. Apesar de esse fato não significar, a princípio, muita coisa do ponto de vista discursivo, ele se torna especialmente significativo quando o

analista/leitor se dá conta de que essas são as primeiras palavras da introdução, ou melhor, este é o parágrafo que abre a introdução (e a tese). Ora, tal informação adequa-se mais a seções como "Dedicatória" ou "Agradecimentos", como, aliás, o próprio L2 o faz na seção intitulada "Dedicatória": *Eu dedico esta dissertação ao povo surdo, que tem trazido bravura e importância para a nossa história cultural!* (p. 06).

Essa retomada da dedicatória no primeiro parágrafo da introdução me leva a pensar que se trata não apenas de uma justificativa do tema, mas também do indício de pertencimento e filiação à pesquisa de base ativista, por um lado, e de delineamento do público leitor visado, por outro. É como se o locutor demarcasse e legitimasse o seu lugar de fala antes de entrar na ordem arriscada do discurso, de que fala Foucault.

L2 legitima ainda o seu pertencimento ao domínio discursivo em que se insere: traz, no segundo parágrafo, uma citação própria (em estilo direto) que atesta e define a expressão *povo surdo* – certamente menos difundida e com maior carga ideológica que sua concorrente, *comunidade surda* – e se coloca, assim, como atributo de autoridade para sustentar o dito, uma vez que assina a autoria da citação.

Em seguida, L2 "diminui a cerimônia" e se inclui no povo surdo a ser investigado: *os sujeitos surdos existem em todos os tempos, o* ***nosso*** *estilo de compartilhar os interesses semelhantes e a língua de sinais é tão antigo quanto o mundo. Deixamos [...]*(3º parágrafo da Introdução; grifo meu)Ora, tal inclusão provoca um atravessamento subjetivo que não apenas redimensiona a produção dos sentidos construídos na tese, mas também instaura uma semântica global que não funciona à revelia do entendimento da pesquisadora como inclusa na coletividade a ser pesquisada. Ao contrário, suponho que posicionamentos militantes (ou de controle da atividade militante) sejam todos pensados a partir da consciência de se estar fazendo, em algumas ocasiões, uma (auto)análise.

L2 ainda produz uma provocação ao sugerir que a sua pesquisa pode ser considerada um desafio, uma vez que pesquisadores (ouvintes, subentende-se) precedentes deixaram muitas lacunas e manifestações de intolerância, por vê-los *como 'anormais' ou 'deficientes'*. Entende-se daí que um contradiscurso – produzido por uma surda

pesquisadora, com experiência e autoridade no tema, que se inclui na coletividade a ser pesquisada – está sendo apresentado.

Em (25), é também possível observar a inclusão do sujeito no grupo social que investiga e apreender as duas vertentes da relação biografia *versus* pesquisa delineada anteriormente: o locutor se mostra envolvido enquanto agente (profissional) e paciente[63] (surda) na história dos surdos (*como mulher* **surda** *que também protagonizou muitos dos momentos históricos que são resgatados nesse trabalho, tanto como* '**surda'***quanto profissional da área* – grifos meus). As aspas no lexema *surda*, que certamente demarcam alteridade enunciativa, chamam a atenção pelo fato de não estarem presentes na primeira ocorrência da palavra, mas apenas na segunda. Associada à palavra mulher (primeira ocorrência da palavra no excerto), na condição de adjetivo, *surda* funciona como qualificação cheia e suficiente por si mesma. A segunda ocorrência (aspeada), no entanto, possui alto teor de conteúdo implícito (do tipo subentendido) justamente por ocorrer sozinha (como substantivo): as aspas parecem indicar, no mínimo, referência a "pessoa surda", mas podem indicar também "pessoa surda que vivenciou isso e aquilo, que faz parte de tal história". A oposição entre ser social surdo e profissional surda se dá, então, pelo uso das aspas. Nota-se, no entanto, que as aspas não são duplas, mas simples, como que se mostrando discretas ou quase desnecessárias, talvez por veicularem um implícito visto como facilmente identificável pelo locutor.

Em (24) e (25), portanto, é possível localizar M com alguma facilidade: L2 se caracteriza como surda, de alguma forma porta-voz de seu povo e dedica a tese a ele em um (sub)gênero (introdução) no qual tal informação não costuma ser esperada. Aliás, o que percebo é que, na T2 e na T3, a atuação do sujeito que milita poderá ser percebida muito mais por processos enunciativos específicos do que por posicionamentos claros no enunciado, como acontece na T1. O éthos de M delineado aqui mostra-se, pois, agregador e (auto)solidário.

[63] Não distingo aqui agente (como aquele que age) e paciente (como aquele que não age ou que sofre a ação), o que daria a entender que os surdos não contribuíram para a sua própria história. Esses termos aqui têm em vista o ambiente educacional: L2 protagonizou a história narrada tanto como aluna, quanto como pedagoga.

Na T3 (26), apesar do título altamente engajado (*A pedagogia e a experiência que nós surdos queremos*), a atividade militante pode ser percebida muito mais pela temática, pelo espaço cedido aos informantes surdos e pela condução da tese como um todo do que por afirmações ou até sugestões no enunciado. A explicação para isso está provavelmente na relação do sujeito produtor com a língua portuguesa, uma relação que se mostra tensa e conflituosa e que impõe barreiras à expressão da subjetividade por causa do seu estatuto de língua estrangeira[64].

Os excertos a seguir (26) a (28), demonstram a relação de militância do empreendimento de pesquisa da T3, apesar de não ser este exatamente o funcionamento discursivo predominante da T3 – por razões, ao que tudo indica, impostas muito mais por fatores linguísticos (de proficiência em LP) do que por fatores ideológicos, como ilustra o excerto (27):

(26) Vejo que aqui no Brasil, tem cursos de Pedagogia, mas não a Pedagogia dos Surdos. Escolhi, então, para pesquisar "os professores surdos que atravessam a formação do outro com o sofrimento", porque como eu não formei bem, nessas instituições delimito esses para a minha entrevista **(T3, p. 11. Introdução).**

(27) No referencial metodológico, a palavra viva destas experiências foi primeiramente captada pela filmagem, e depois foi transcrita a fim de tornar possível uma primeira passagem da Língua de Sinais para o escrito. Trabalhei o material escrito para que se fundisse num verdadeiro texto, um texto a minha própria mão e minha mente onde coabitasse dois "idiomas", duas maneiras singulares de se exprimir numa língua da fronteira[1] **(T3, p. 01. Introdução).**

[1] São duas maneiras de se exprimir numa língua de fronteira pois: o primeiro o português é limitado, a segunda a Língua de Sinais também é limitada pelo compromisso de me fazer entender ao intérprete e ao leitor.

[64] A Língua Brasileira de Sinais costuma ser a primeira língua dos surdos brasileiros. A Língua Portuguesa é encarada como segunda língua e recebe o *status* de língua estrangeira, porque é "estranha" e externa aos sujeitos.

Logo no início, na primeira página da introdução (27), o autor da T3 expõe a (con)fusão entre línguas e culturas que estará presente em seu texto: o português aqui é considerado "língua de fronteira" e certamente haverá desdobramentos advindos daí. A expressão linguística do sujeito é relatada como sempre limitada, seja porque, no português, o estrangeirismo o coloca como eterno aprendiz de uma língua que ele só apre(e)nde através da escrita e da leitura, seja porque, expressando-se em Libras, sua língua materna, haverá sempre "estrangeiros" que precisam compreendê-lo: os intérpretes e os leitores que, provavelmente, recebem nas mãos uma reflexão originalmente elaborada (mentalmente) em sinais, embora apresentada em português. A tessitura dos fios discursivos da T3, portanto, é composta tanto pela língua portuguesa, quanto pela língua de sinais, apesar de apenas a primeira estar aqui evidenciada. Essa tensão constitui o modo surdo de se dizer o português, não necessariamente um erro a ser perseguido, como discuto adiante.

Apesar de também usuárias de Libras como primeira língua, as produtoras da T1 e da T2 parecem manter com a LP relações diferentes da do produtor da T3. A T1, como se viu até aqui, é composta por uma forma de expressão bastante fluida e quase poética, o que demonstra espantosa capacidade criativa em LP. Há poucas ocasiões em que se percebem marcas de enunciação em língua estrangeira (como em relação ao uso dos artigos), ocasiões que caracterizam sociolinguisticamente a fala de um povo. A T2, por sua vez, é predominantemente constituída por um modo de expressão que, embora adequado ao gênero e à forma padrão da LP, guarda maiores semelhanças com o jeito surdo de expressar o português: como define L3, é a expressão de uma língua(gem) que se posiciona em região de fronteiras culturais, políticas e identitárias.

Voltando ao trecho (26), percebo que o fato de não se considerar bem formado em instituições que não privilegiaram a pedagogia surda levou L3 a delimitar *esses para a minha entrevista***.** O pronome demonstrativo"esses", em função anafórica, refere-se, no trecho em foco – não sem certa ambiguidade –, a estudantes em processo de formação, como ele foi, e a profissionais, como ele é: "*professores surdos que atravessam a formação do outro com o sofrimento",* conforme consta na página 49 da T3, no capítulo *Compromisso com a minha pesquisa.*

Detenho-me, por um instante, nas aspas que aparecem em (26). Como manifestação da heterogeneidade mostrada marcada, elas representam, para Mainguenau (1997, p. 91), "um sinal construído para ser decifrado". Decifrá-las reforça a conivência entre locutor e interlocutor, que partilham a mesma forma de se situarem no interdiscurso. O que se espera do interlocutor, suponho, diante das aspas acima, é a compreensão do efeito de modalização sugerido por elas, na medida em que produzem uma espécie de metadiscurso do locutor. Este, ao utilizá-las, comenta a sua própria fala, sem, no entanto, precisar de enunciados do tipo "digamos assim", reconhecendo, a partir do uso das aspas, que a sua forma de expressar-se foi uma, entre outras possíveis (e talvez até mais apropriadas). Na classificação apresentada por Authier-Revuz (2004), as aspas no trecho em questão podem ser vistas como aspas de proteção, pois veiculam um sentido ou uma forma de dizer que o locutor não admite integralmente, ou, pelo menos, que não admite sem ressalvas.

Em (26) é possível focalizar também relações interdiscursivas estabelecidas entre um fazer acadêmico e um fazer militante: a partir da sua história educacional pessoal e do relato e análise das incongruências na formação destinada a outros educadores surdos, L3 irá expor *a pedagogia e a experiência que nós surdos queremos,* conforme indica o título da tese, que produz o efeito de sentido de que o autor está incluído entre os profissionais surdos entrevistados (*nós surdos*).

Ora, o que se vê aqui é uma ciência chamada pós-moderna porque autorreferenciável, como afirma Santos (2005). L1, L2 e L3, no desenvolvimento de suas teses, sugerem ter sofrido ao longo do processo de escolarização – todos apresentam subtemáticas escolares em suas teses – tanto o primeiro quanto o segundo procedimento de exclusão apresentados por Foucault, a saber, a interdição (proibição da LS) e a rejeição/separação (preconceito e discriminação), fato que faz crescer neles o desejo de projetar sobre os chamados dominadores o terceiro procedimento: a oposição entre o verdadeiro e o falso, alicerçando a vontade de verdade advinda do saber.

Foucault (2006) já sinalizou que o discurso não é simples fonte ou resultado do poder: ele é objeto de desejo porque é o poder em si mesmo. É para se apossarem desse poder (produção acadêmico-discursiva de si) que surdos intelectuais passam a integrar a

academia: para se fazerem ouvidos e atuarem profissionalmente a favor do seu povo. Mas, pergunto-me, será que essa entrada é suficiente para garantir a escuta?

Mama (2010), referindo-se a negros intelectuais da África, acredita que não. A autora critica o fato de as principais obras acadêmicas editadas sobre o tema da globalização ignorarem completamente os estudos africanos sobre o tema. Na sua opinião, aos africanos deve-se uma das mais fortes críticas à globalização e, no entanto, as mais pungentes e rigorosas análises produzidas na África ficam "reduzidas à condição fútil de literatura de protesto, enquanto os destinos do continente continuam a piorar" (MAMA, 2010, p. 604).

A pesquisa acadêmica sobre a África realizada na própria África vê-se, de fato, como parte integrante da luta pela liberdade e procura responder aos interesses e anseios da gente comum, pois se quer social e politicamente responsável, na visão da autora. Ou seja, tal pesquisa é ativista e talvez por isso mesmo deixe de ser ouvida externamente. Pergunto-me se não é no mínimo estranho o fato de que a maior parte do conhecimento publicado e consumido sobre a África parta do ocidente, ou melhor, dos estudos americanos sobre a África, como informa Mama (2010). A que (ou a quem) interessam esses estudos? Preocupações éticas fazem parte de tudo isso? A autora questiona-se se é ético estudar a África e pensa sobre a responsabilidade social das pesquisas que tomam povos dominados como objeto. Faço eco à reflexão da autora:

> Qual o contributo que nossa pesquisa e o nosso conhecimento poderá trazer aos diversos contextos dos povos que estudamos? Como é que as nossas atividades de pesquisa afetam aqueles que estudamos? Será possível desenvolvermos os estudos sobre a África de maneira a estes mostrarem um maior respeito para com as vidas e as lutas do povo africano e as suas agendas? Será possível promover estudos que contribuam para o bem da África? (MAMA, 2010 p. 610).

É esta justamente a questão: as teses produzidas por surdos seguem uma forte ética de comprometimento com a causa do povo surdo. Genericamente, preocupam-se em reverter a construção imagética que, lenta e progressivamente, foi sendo construída ao longo dos séculos e que os retrata como seres em relação aos quais os não surdos/ouvintes exercem sua caridade, benevolência e assistencialismo. Essa preocupação está no topo das agendas dos surdos intelectuais, de maneira direta ou indireta, pois será a partir de uma reconstrução imagética social que se entenderá que os

surdos: i) não precisam de recursos ou terapias médicas para ser "normais" (como defende a T1); ii) têm uma história de calços e percalços omitidos que consolidam sua língua, identidade e cultura (como expresso na T2); iii) são, enfim, capazes, não apenas de detectar as inadequações na educação que recebem, como também de propor outra mais adequada (de acordo com a T3). É também a partir da construção de novas imagens de si que surdos se tornam autoridade em seus próprios fazeres e discursos e se veem, enfim, livres das amarras da dominação que a sociedade ouvinte, com ou sem intenção, coloca sobre eles.

Concordando com Saussure (1998), acredito que o ponto de vista (o conjunto de imagens) constrói o objeto (o ser surdo). Nessa perspectiva, surdos vistos como cidadãos deficientes exigem do Estado uma educação calcada na superação desse problema (como fazem as escolas especiais), ou que apenas inclua socialmente esses sujeitos que são considerados "desprovidos" e "segregados", ainda que sem condições de educá-los devidamente (como acontece nas escolas inclusivas). É assim que a busca por terapias que "diminuam os efeitos da deficiência" se tornam mais importantes do que os processos educativos, pois aquelas são vistas como potencializadoras destes; a língua de sinais se torna apenas um meio para um fim, não uma tomada de posição linguística, cultural e identitária do sujeito; os anseios, saberes, desejos, experiências e potencialidades desses sujeitos não são levados a sério ou mesmo ouvidos, pois – acredita-se – um "deficiente" não pode saber o que é melhor para si.

Extraído da T3, o excerto a seguir aborda justamente a insatisfação de L3 diante desses processos.

> **(28)** Nós surdos, sentimos que dentro da educação, ainda somos rotulados de deficiente, doente, ser inferior, com currículo ouvicêntrico, com burocratização da Língua de Sinais, privados dos nossos desejos, nossas experiências surdas, negam ou desconhecem as nossas visões epistemológicas feitas por nós, como Sá redefine o conceito deste termo (...) **(T3, p. 39. Compromisso com a minha pesquisa).**

Essa fala é coletiva: L3 fala por si e pelos demais pedagogos surdos, parceiros de luta. Cita item a item os tópicos infringidos ou destorcidos pela "pedagogia de sempre". Apesar de o sujeito não estar explicitado, as formas verbais *negam* ou *desconhecem* referem-se aos ouvintes, detentores supremos do poder da educação destinada aos surdos. O que L3 reivindica em (28), portanto, é o direito de os próprios surdos gerirem os processos educativos de seu povo, sem relação de subordinação à pedagogia para os surdos pensada pelos ouvintes: esta é, aliás, uma das bandeiras do Movimento Surdo.

É importante observar ainda o uso do pronome *nós*, tão presente e característico na T3. Trata-se, notadamente, de uma produção (discursiva e simbólica) coletiva. Não se trata aqui de um "eu", com nome e sobrenome estampados, tampouco de um nós humanitário, não delimitado e diluído em faces mil, mas de um *nós surdos* intelectuais capazes dessaanálise – comunidade topograficamente definida e numericamente limitada, que atesta um sentimento, uma visão, uma experiência. O *nós*, ao contrário do que se supõe à primeira vista, não dilui ou fragiliza o *eu*, mas o potencializa quando o soma a vozes outras. Os excertos da T3 projetam, pois, um éthos de coletividade e protesto.

O excerto (28) traz ainda preocupações imagéticas: nega uma forma de representação de si produzida por outrem. Aliás, está é uma tônica nas pesquisas aqui apresentadas, pois todas elas, de uma forma ou de outra, são contrárias à representação que os ouvintes fazem dos surdos e lutam para ver esse sistema de imagens alterado. Os excertos a seguir atestam essa intenção nas três teses que compõem o *corpus*:

(29) Por que o espaço da sala de recursos para os alunos surdos? Esses surdos eram atendidos nesse espaço como uma forma de complementar seus estudos, em apoio à inclusão nas escolas comuns de acordo com a política da educação especial. Uma política vigente e com um regime em que os surdos eram vistos como deficientes, incapazes e necessitados de uma educação especial, de mais reforços pedagógicos e reabilitadores. Minha luta com os alunos era para que os mesmos não se sentissem deficientes e que pudessem ter identidade como sujeitos surdos culturais **(T1, p. 33. O meu corpo surdo que pensa questiona e pulsa).**

[...] Esses campos teóricos são entrelaçados e destacam uma visão de sujeito assujeitado aos discursos e saberes dos outros, bem como a si mesmo. Além disso, destacam uma visão de cultura como forma de vida. Esses estudos me permitiram olhar os surdos como assujeitados às práticas discursivas que os descrevem como incapazes, deficientes, implantados, anormais. Esses discursos acabam por constituí-los e posicioná-los dentro de uma rede de relações sociais que são formadas pelos próprios sujeitos surdos, provocando um atravessamento de subjetividades **(T1, p. 38. O meu Corpo surdo que pensa questiona e pulsa).**

[...] São olhares que determinam um modo de ver os sujeitos surdos como *deficientes de audição*. São olhares e práticas legitimadas pela classe médica, como mostra a nossa história **(T1, p. 54. A invenção da surdez pela medicina; grifos do original).**

(30) Muitas vezes o povo surdo é reservado porque a sociedade brasileira ainda vê sujeitos surdos como 'deficientes'. **(T2, p. 28. Estudos Culturais e Estudos Surdos).**

[...] Como vemos a reflexão acima, dentro de contexto de cultura nacional para o povo surdo, a imagem dos surdos como 'deficientes' está atada na imagem mental dos sujeitos ouvintes, pois sujeitos surdos são considerados 'exóticos', isto é, 'diferentes' para o povo ouvinte, que faz mexer com a cabeça, criando o 'imaginário', um tipo de autonegação da sociedade ouvinte que não está pronta para receber ou concordar com a cultura surda, pois ainda vêem o povo surdo como 'incapazes'. **(T2, p. 30. Estudos Culturais e Estudos Surdos).**

[...] Com a evolução dos estudos da medicina sobre a surdez, as ciências da vida começaram a categorizar os sujeitos surdos, segundo suas representações, em graus de surdez (os surdos leves de um lado, e os profundos em outro extremo); desse modo, os surdos passaram a ser considerados 'doentes' e 'deficientes'. O fato de os sujeitos surdos terem dificuldade para ouvir e falar é que reforçou esta representação (STROBEL, 2006) **(T2, p. 33. Estudos Culturais e Estudos Surdos).**

(31) Para a presidente da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Físicos do DF–APADA / DF, Rosana Cipriano Jacinto, o principal desafio é conscientizar a população de que o problema do surdo é essencialmente lingüístico. "O surdo não é deficiente mental, ele se desenvolve normalmente e não é inferior a ninguém por ser surdo", lembra. Segundo ela, as escolas ainda não estão preparadas para lidar com os surdos: "Desde o porteiro que não recebe esse aluno bem porque não se consegue se comunicar com ele até o professor que não conhece o universo desse aluno", justifica Rosana **(T3, p. 40. Questões epistemológicas).**

> [...] Destaca a situação dos Surdos - um grupo que tem sido definido socialmente, antes de qualquer outra definição possível, como um grupo 'deficiente' 'menor' 'inferior' - um grupo 'desviado da norma' (SÁ; RANAURO, 1999, p. 59) **(T3, p. 26. Referencial Teórico).**
>
> [...]
>
> Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora os Surdos, enquanto grupos organizados culturalmente, não se definem como 'deficientes auditivos' ou seja para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta / deficiência da audição - os Surdos se definem de forma cultural e linguística. (WRIGLEY, 1996, *apud* SÁ, 1999, p. 1)[65]**(T3, p. 28. Referencial Teórico).**

Do ponto de vista do vocabulário, a palavra *deficiente/deficiência* é bastante característica da semântica global da FD ouvintista, ou melhor, do Discurso de Fundamentação Ouvintista combatido nas três teses. É uma espécie de palavra-chave desse posicionamento. Assim, combater os discursos e imagens representantes dessa FD é a forma mais segura de equilibrar as relações de força e de poder entre surdos e ouvintes. É na tentativa de ver cair por terra o milenar discurso da deficiência e a correspondente imagem de surdos enquanto cidadãos inferiores que surdos intelectuais se organizam em torno de movimentos sociais que lutam pela valorização da língua de sinais e pelo respeito à forma de vida surda. Em (29), L1 relata seus esforços na tentativa de fazer com que os surdos não se tornem assujeitados ao discurso da deficiência surda. Sugere que a educação especial e inclusiva constrói sujeitos que precisam ser amparados por esforços reabilitadores, enquanto a educação que se volta especificamente para os

[65] Trata-se de citações diretas veiculadas na T3.

surdos elimina tais esforços por ter sua própria arquitetura para esses sujeitos. O duelo aqui, portanto, é entre a imposição (externa) e a resistência (interna) a certo modo de ver povos surdos.

Em (30), L2 busca entender os motivos que levam a sociedade a construir e perpetuar a imagem do surdo como um ser doente e incapaz, concluindo que o problema está no outro, não no sujeito surdo: *a sociedade não está pronta para receber ou concordar com a cultura surda*. Por sua vez, L3 (31) evoca distintas vozes para sustentar o que é claro e notório: a imagem que a sociedade faz dos surdos, no campo da doença, é bastante distinta da que surdos fazem de si mesmos, no campo da cultura e da língua. A partir daí, é possível entender as preocupações dos sujeitos com as imagens prévias possivelmente manifestadas pela figura de um surdo pesquisador: é preciso combater o éthos prévio de surdos como deficientes justamente para construir a imagem discursiva de surdos como competentes.

O próximo excerto, (32), também da T3, demonstra consonância de ações entre o Movimento Surdo e as pesquisas acadêmicas engendradas por surdos. É justamente contra dada visão e contra a educação dela decorrente que derivam as ações do movimento.

(32) Com o nosso tempo, nós os movimentos surdos, fizemos os documentos testamentários mais importantes da história gaúcha surda:

> ***1-*** *A Educação Que Nós Surdos Queremos* durante o Pré e V Congresso Latino - Americano de Educação Bilingüe para Surdos em Porto Alegre, 1999, com passeata e entrega desse documento ao Governo do Estado. Revista da FENEIS, ano 5, n. 25, p. 25, abr./set. 2005. Edição Especial
>
> ***2-*** *Surdos*: um olhar sobre as práticas de educação, Seminário Nacional em Caxias do Sul – RS em 2001. Revista da FENEIS, ano 4, p. 29, n. 13, jan./mar. 2002. Edição Especial
>
> ***3-*** *As Políticas Educacionais Para Surdos no RS: a educação que nós surdos queremos*" em Porto Alegre – RS, em 10 de outubro de 2005, com passeata e entrega desse documento ao Governo e Secretarias do Estado **(T2, p. 28. Compromisso com**

a minha pesquisa).

A academia e os gêneros próprios a ela são mostrados, nesse trecho, como arena de lutas do Movimento Surdo. As reivindicações foram inicialmente apresentadas em eventos acadêmicos e publicações e, posteriormente, ocuparam as ruas – como se a academia "batizasse" a reivindicação "pagã", autorizando-a e legitimando-a como saber instituído perante a sociedade.

É assim que as ações do movimento surdo colocadas em (32) parecem ser divulgadas e fortalecidas por quatro diferentes momentos, que percorrem uma ascensão sacramentária: inicialmente, em apresentações em eventos (o batismo – a purificação), em publicações em revistas (a crisma – a confirmação), em passeatas (a eucaristia – a comunhão coletiva) e por fim, em reivindicações escritas entregues ao governo (proposta de casamento – a consumação prática)[66]. As duas primeiras ações – eventos e publicações – são bastante características da cultura acadêmica, enquanto a passeata (com ou sem entrega de documentos) é historicamente o símbolo mais pungente dos protestos e manifestações reivindicatórias nos estados de direito democrático.

A T3, de título semelhante às ações 1 e 3 descritas em (32), demonstra que a tese derivou das ações de seu produtor no Movimento Surdo – que inclusive lhe emprestou o título. O que vemos, portanto, é que a academia é tanto o ponto de partida (congresso e passeatas) como de chegada do movimento (defesa de tese de doutorado), que produz um ciclo de construção e alimentação tanto social, quanto acadêmica para se legitimar.

Não podemos perder de vista que o excerto (32) também delineia um éthos de liderança militante de seu fiador. Ora, uma tese nascida de um movimento social, que busca dar voz aos intelectuais da educação sediados nele, diz por si mesma que o locutor envolvido nesse projeto luta a favor de uma causa coletiva. O que se vê na T3 é uma voz altruísta que fala muito mais em *nós* do que em *eu*, que é ativa e participativa no movimento social engendrado pelo povo surdo e que se considera distintiva na história

[66] A doutrina católica prevê sete sacramentos: o batismo, a crisma, a eucaristia, a confissão, a ordem, a extrema-unção e o casamento.

gaúcha do movimento surdo, por ter produzido, com os de sua época, *os documentos testamentários mais importantes da história* da região. Tudo isso permite construir uma imagem de ativista que se estende ao próprio texto acadêmico, não apenas a seu produtor. Evidentemente, há também, na T3, expedientes que se prestam à atividade notadamente acadêmica e que desenham um éthos de sujeito pesquisador; afinal, não apenas de militância é feita a T3. Os excertos que seguem atestam esse fato:

(33) Os fundamentos para essa abordagem encontram-se nos campos dos Estudos Surdos, com ênfase no conceito sobre a pedagogia da política da "différance" e da filosofia das diferenças, entendido, neste trabalho, como um processo de construção de um conhecimento específico sobre a pedagogia dos surdos pelos nossos movimentos intelectuais / acadêmicos surdos.

Utilizo as ferramentas, de empréstimo a autores cuja reflexão teórica, que poderia contribuir para o desvelamento deste intricado processo de desconstrução[5], as teorias pós - estruturalista do desconstrutor Derrida **(T2, referencial teórico, p. 24).**

---

5. Desconstrução: Em sentido estrito, procedimento de análise empregado pelo filósofo francês Jacques Derrida. Em sentido amplo, qualquer análise que questione operações ou processos que tendam a ocultar ou olvidar o trabalho envolvido em sua construção social, tais como a naturalização, o essencialismo, a universalização ou o funcionalismo. Na concepção de Derrida, a desconstrução envolve ler um texto, buscando suas contradições e ambigüidades internas. Uma operação típica da desconstrução feita por Derrida consiste em focalizar as oposições binárias estabelecidas num texto, nas quais, também tipicamente, se privilegia um dos termos em detrimento do outro, para mostrar que certos elementos contidos no próprio texto, mas reprimidos, minam e desestabilizam tanto aquelas oposições quanto os privilegiamentos que elas estabelecem. Em seu livro Gramatologia, por exemplo, Derrida focaliza a oposição estabelecida na tradição filosófica ocidental entre a forma escrita e a forma oral da linguagem, na qual esta última é privilegiada relativamente à primeira, por supostamente coincidir com o pensamento, a interioridade ou o significado. Em sua longa e detalhada análise, Derrida demonstra que esta oposição não se sustenta na medida em que tanto quanto a escrita, a voz também é feita de significantes. (SILVA, 2000)

(34) No presente vejo que há pedagogias para os surdos com formas perplexas, obscuras, equívocas, impróprias e "vazias", não seguem necessariamente explicitas as ações pedagógicas específicas devido às questões epistemológicas feitas pela alteridade do surdo - os ouvintes, portadores de outras questões, outros significados linguísticos e culturais.

> Por isso, sinto a instabilidade e com a insistência da mudança dessas crises pedagógicas, quero pesquisar logo isto. Nós surdos conseguimos, através do processo de mudança da educação pelas experiências, identificar o que é ser surdo e temos que "desconstruir" as visões epistemológicas feitas pelos outros – ouvintes, em todos os tempos e espaços dos olhares históricos, e mostrar e construir mais as nossas próprias limitações epistemológicas. Este faz funcionar como surdos nos permite tomar consciência de nossos mesmos e respaldar nossos iguais. "Eles também são como eu, digo para mim. E assim me defendo deles. E assim me defendo de mim." (SKLIAR, 2003, p. 195) em seu livro: *A Pedagogia (Improvável) da Diferença*: e se o outro não estivesse aí? **(T2, Referencial Teórico, p. 30).**

Nesses dois excertos, L3 reivindica um discurso notadamente acadêmico para o seu grupo: delimita um campo teórico, define e restringe noções técnicas, defende ideias próprias e critica ideias antigas, utiliza-se de aspas, citação e de uma longa nota de rodapé explicativa. Além de se mostrar versado na teoria de Derrida, L3 se mostra ainda como "portador" de um conhecimento contrário a outro e dicotomiza os produtores de cada um – surdos e ouvintes – atribuindo valorização diferente para a produção de cada grupo. Ora, tais ações contribuem para o cumprimento dos critérios de cientificidade propostos por Eco (1992) e definem um éthos de pesquisador criterioso e conhecedor do universo pesquisado.

Em (33) e (34) há certamente marcas de enunciação em língua estrangeira que podem suscitar diferentes construções de éthos, em diferentes públicos leitores. Enunciados como *utilizo as ferramentas, de empréstimo a autores*[...] ou *este faz funcionar como surdos nos permite tomar consciência de* [...] fragilizam o éthos do sujeito pesquisador e comprometem os sentidos construídos a partir desses fragmentos. Contudo, podemos pensar que uma tese de doutorado costuma se voltar para um público leitor já delimitado pela temática e pelo grau de complexidade do problema a ser abordado. Assim, atributos negativos (advindos da forma como L3 se expressa em português) tendem a ser minorizados pelo fato de os leitores da T3 serem possíveis conhecedores do universo surdo e das complexas relações de língua(gem) estabelecidas ali (entre a Libras e a língua portuguesa).

Por fim, o excerto (34) permite perceber, ao lado de P, a presença de M: o primeiro se expressa em primeira pessoa e define uma ação de pesquisa individual: [...] ***sinto*** *a instabilidade* [...] *e com a insistência da mudança dessas crises pedagógicas,* ***quero*** *pesquisar logo isto.* O segundo se manifesta por meio da primeira pessoa do plural e define uma conquista de construção coletiva que resulta em uma ação de pesquisa que, embora seja de execução prática individual, constitui a expressão simbólica de um povo: *nós surdos conseguimos* [...]*identificar o que é ser surdo e temos que "desconstruir" as visões epistemológicas feitas pelos outros* [...]*e construir mais as nossas próprias limitações epistemológicas*.

Ora, o sujeito milita aqui em defesa dos seus – dos seus parceiros surdos de produção acadêmica que querem ter o direito de construir discursos acadêmicos sobre si mesmos. Milita contra o secular sistema de dominação ouvinte que abafa e não valoriza os pensares surdos. Isso indica, como foi visto na T1, que os fazeres ativistas e acadêmicos aqui também se sobrepõem e não podem ser dissociados: a militância social é também em defesa da comunidade acadêmica surda recém formada no Brasil.

Cada uma à sua maneira, as teses vão delineando, no fio do discurso, a sua relação com o ativismo ou com o movimento surdo, de forma mais específica, e com a imagem de fiadores também engajados em uma atividade de pesquisa. No próximo capítulo, detenho-me na manifestação das vozes que povoam as teses analisadas e nos efeitos de sentido derivados do uso do *eu* ou do *nós* na condução das teses.

CAPÍTULO V: AS VOZES QUE POVOAM O DISCURSO ACADÊMICO: (DES)VELAMENTO DO EU E DO OUTRO

Diferentes locutores (e eventualmente, enunciadores) podem ser percebidos nas três teses analisadas. Além do locutor enquanto tal (L, responsável pela enunciação), observa-se também a manifestação de Lλ – o locutor em sua interface com o mundo (como atributo de P ou de M).

Apesar das inúmeras possibilidades teóricas e analíticas que se abrem diante da riqueza e pluralidade das vozes que compõem o discurso acadêmico, principalmente quando se trata de teses de doutorado, a análise aqui será delimitada tanto pelos interesses temáticos quanto pelos objetivos da pesquisa. Dessa maneira, pretendo explorar os efeitos de sentidos produzidos pelas formas de nomeação dos sujeitos envolvidos na produção da trama discursiva e o tratamento dado às vozes outras, conclamadas para ecoar junto à voz do sujeito da pesquisa, assim como as formas eleitas para apresentá-las.

Fundamentalmente dialógico (aliás, como todo discurso), o discurso acadêmico caracteriza-se por mostrar as "vozes" que o constituem, construindo, dessa forma, um efeito de sentido de polifonia, no sentido que lhe atribui Barros (1997). Acredito que, do ponto de vista das citações nas teses estudadas (como nas teses, em geral), a polifonia tenha se mostrado mais harmônica (no sentido de um dialogismo endossatório) do que polêmica (pautada na refutação), ou seja, se pensarmos nos usos da citação acadêmica, por exemplo, certamente veremos diálogos pautados mais pela continuidade do que pela ruptura. Sendo, pois, considerada como característica estruturante dos gêneros acadêmicos, a citação pode ser vista como a porta de entrada, por excelência, de distintas vozes nesses gêneros.

Suponho que diferentes áreas disciplinares (com sistemas de restrições que lhes são próprios) apresentem diferentes tradições citatórias. Por exemplo, a citação direta longa[67] em textos acadêmicos, entre outras coisas, indica o desejo de preservação da forma como o texto alheio foi expresso, não apenas da informação (conteúdo) que ele veicula. A partir daí, é possível supor que nas ditas ciências duras ou exatas tal desejo seja menor que o observado em algumas áreas das ciências humanas[68].

Digo isso porque a moeda de valor nas ciências humanas não se formula como um conhecimento objetivo e exato, atingido em tubos de ensaio ou por meio de uso de fórmulas comprobatórias, de onde se retira um dado autossuficiente cientificamente, mas através da elaboração e da construção de raciocínios, cotejos e interpretações de fenômenos e eventos. Os experimentos, aqui, são realizados a partir do trabalho com a língua(gem), e daí resulta o desejo de manutenção da forma de expressão, que mais do que dados e informações, guarda em si a construção de uma visão.

Além disso, cientistas das humanidades movem-se em terrenos fluidos sobre os quais podem ser construídas e desconstruídas inúmeras "verdades". Tal contingência produz instabilidade e variabilidade nas práticas acadêmicas do campo. A meu ver, dois desejos derivam daí: a busca de estabilidade, segurança e proteção, por um lado, e a busca pelo monopólio da verdade acadêmica, por outro, como afirma Maingueneau (1998).

É assim que a citação direta longa funciona como uma ilha textual que estabiliza tantas incertezas: funciona como um terreno ilusoriamente estável, onde não há tremores. Assim, a partir da ruptura com o texto de partida e da inserção no texto de chegada, a citação direta parece abrigada pela redoma da sua semântica de origem. Esse efeito, ainda que em menor medida, se estende também ao texto citador: a verdade é

[67] Por citação direta longa – ou citação em estilo direto (como prefere MAINGUENEAU, 2012), deve-se entender a citação que ultrapassa três linhas e que, portanto, como recomendam os cânones da Metodologia Científica, deve ser reproduzida como um bloco recuado e em fonte menor.

[68] Ao falar em ciências humanas, penso aqui na divisão tradicional, ampla e canônica das áreas do conhecimento, não me atendo, portanto, às subdivisões apresentadas por agências de fomento, que seguem critérios específicos para enquadrar a Linguística e as Artes em compartimentos alheios às ciências humanas.

assegurada pelo nome de um ausente, ou pela autoria outra, como formula Maingueneau (1998).

Hyland (2000) corrobora minha hipótese, ao afirmar que, na filosofia, na sociologia e na linguística aplicada, observa-se um uso quantitativamente maior de citações diretas do que o encontrado em disciplinas como a biologia, a física e a engenharia. A tradição citatória, portanto, provém, em grande medida, da área disciplinar, por um lado, e, por outro, os matizes e graus de manifestação dessa tradição serão determinados por múltiplas e distintas razões.

T1, T2 e T3, geradas no seio de Faculdades de Educação, certamente tendem a apresentar tradições citatórias comuns à área. No entanto, é preciso apreender o funcionamento desse recurso nas teses e, além disso, verificar se existem processos citatórios comuns entre elas, o que sinalizaria para a constituição de uma comunidade acadêmica surda com alguma identidade definida.

A princípio, tem-se a impressão de similaridades quanto ao uso da citação direta longa nas teses que compõem o *corpus* – pelo menos em duas delas, que apresentam altos índices de utilização (talvez devido a certa "autorização" dessa prática no campo da Educação). Em um primeiro folhear dos volumes impressos, as diferenças tipográficas (advindas da citação direta longa) já saltam aos olhos por se mostrarem numerosas. Um olhar mais atento confirma que, quantitativamente, há uma super-utilização desse recurso nas seções teóricas das três teses, o que talvez possa ser considerado um ponto nevrálgico e comum na pesquisa acadêmica de autoria surda aqui selecionada. Para constatar indícios de especificidade no uso desse recurso, foi preciso que eu direcionasse um olhar quantitativo às seções teóricas[69] das teses, o que me permitiu constatar que:

- A T1 apresenta um capítulo notadamente teórico, intitulado *Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista* (capítulo III), que

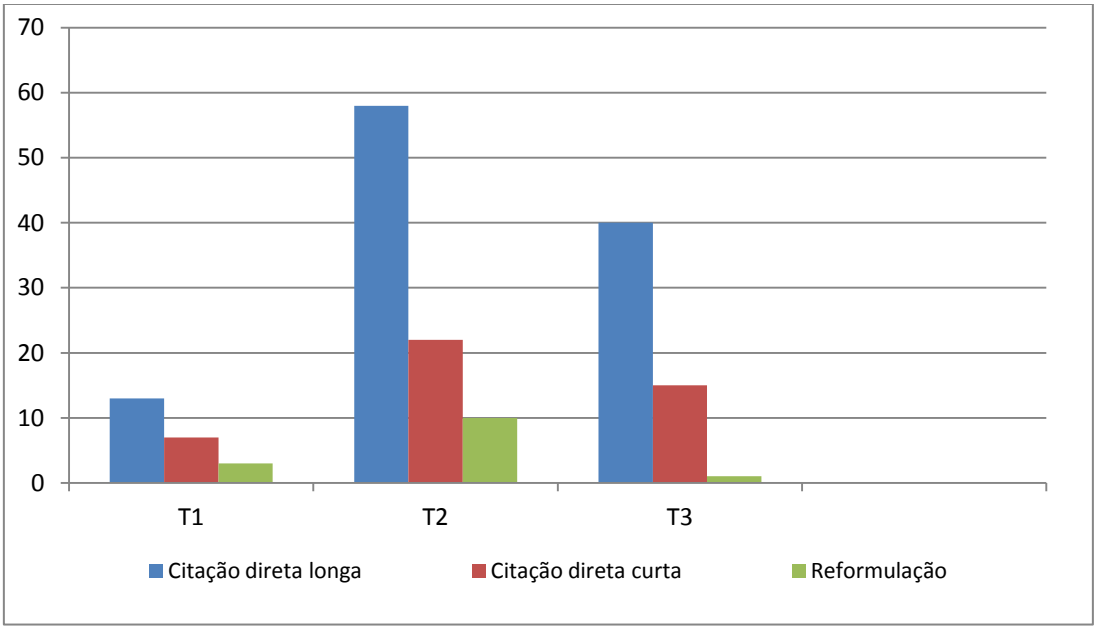
[69] Um vez que nem todas as teses determinam com clareza a existência e a localização de capítulos teóricos, os capítulos assim compreendidos foram definidos a partir da exclusão de capítulos metodológicos, analíticos ou introdutórios. Optei, portanto, pelos capítulos cuja predominância enunciativa envolvia o gerenciamento de vozes consideradas de referência.

compreende 16 páginas e apresenta 13 citações diretas longas, 07 citações diretas curtas e 03 citações indiretas (reformulações)[70].

- A T2 apresenta dois capítulos teóricos: i) *Diferentes olhares na história* (capítulo II), que compreende 37 páginas e apresenta 58 citações diretas longas, 22 citações diretas curtas e 10 reformulações; ii) *Os acontecimentos históricos registrados* (capítulo III), que abarca 23 páginas e apresenta 36 citações diretas longas, 07 curtas e 28 reformulações .
- A T3, por sua vez, apresenta dois capítulos teóricos: i) *Compromisso com a teoria – a experiência* (capítulo II), com 11 páginas e 40 citações diretas longas, 15 curtas e 01 reformulação; ii) *Compromisso com a minha pesquisa* (capítulo III) com 31 páginas e 38 citações diretas longas, 12 curtas e 11 reformulações.

O gráfico 2 ilustra quantitativamente a relação entre tais grandezas nos capítulos mencionados. Na T2, o capítulo *Diferentes olhares na história* foi o selecionado para a amostragem estatística. Na T3, optou-se pelo capítulo *Compromisso com a teoria – a experiência*.

Gráfico 2: Distribuição dos tipos de citação nas teses que compõem o *corpus.*



[70]Por "citação indireta" ou "reformulação" entendo aqui a formulação da "fala" do outro que o produtor da tese faz com suas próprias palavras, em um sentido próximo ao que se denomina, comumente, paráfrase.

O gráfico mostra semelhanças no que tange à estratégia de apresentação da voz do outro nas teses que compõem o *corpus*: a estratégia da reformulação foi a menos utilizada pelos pesquisadores surdos, enquanto a citação direta longa foi a mais requisitada, por todas as teses. A T1 foi a que apresentou o maior equilíbrio entre as formas de citar o outro (13, 07 e 03), enquanto a T2 foi a que apresentou as maiores diferenças (58, 22 e 10).

Ressalto que, apesar da T2 ser a tese que quantitativamente mais se utiliza do recurso da citação direta longa – e o faz de maneira até excessiva –, tal recurso revela-se legítimo porque bem inserido na cadeia argumentativa, ao passo que, na T3, o leitor é tomado de susto e incompreensão inicial quando se vê diante de sua forma específica de tecer os fios que compõem o tecido verbal da sua seção teórica, como será percebido em (35). Como se verá, a T2 constrói diálogos entre a sua voz e a voz de outros autores, enquanto a T3, no capítulo II, constrói a sua voz por meio da costura de vozes alheias, que irão representar a sua. Mas, afinal, o que os dados do gráfico 2 revelam sobre o *corpus* da pesquisa? Que compreensão pode ser construída a partir da constatação do maior ou menor uso da citação direta, por exemplo, nas teses em análise?

Em relação à citação direta (longa), do ponto de vista discursivo, os dados do gráfico parecem revelar menos o desejo de "fidelidade", como podem pensar alguns, do que um esforço de instauração de uma *mise-en-scène* capaz de criar efeitos de autoridade, que irão validar a cenografia acadêmica, sustentada pelo quadro cênico em questão.

É possível pensar ainda que há repercussões imagéticas advindas da grande utilização de citações diretas. Por um lado, supõe-se que como característica estruturante do discurso acadêmico, a citação repercuta positivamente na imagem do pesquisador, que demonstra ter-se apropriado de múltiplas vozes e visões para chegar à produção de um conhecimento "novo". Por outro, no entanto, o excesso de citações pode delinear um sujeito inseguro, dependente e sem autonomia na produção de seu próprio discurso – o que revela que só os números, por si mesmos, não falam muito.

É preciso, pois, pensar caso a caso. Na T1, as vozes outras se entranham tão bem na tessitura do texto que se tornam naturalmente incorporadas a ele, produzindo um efeito de continuidade entre a voz do *eu* e a voz do *outro,* o que tem repercusões positivas na

produção do éthos de P. Na T2, contudo, o efeito de polifonia é bem distinto: há um uso ostensivo da citação, que acaba por provocar uma visível interrupção entre a voz do *eu* e a voz do *outro*. Apesar de reconhecido como possível, tal arranjo constrói fronteiras nítidas entre as vozes que compõem o texto, tornando a polifonia, de certo modo, artificial. Em outras palavras: embora, em alguns momentos, o grande número de citações possa fortalecer o éthos de P (que aparece, assim, como profundo conhecedor de autores e textos), há ocasiões em que, ao contrário, o excesso de citações repercute negativamente no seu éthos (pois faz parecer que P não tem "voz" própria).

O efeito de ruptura esboçado na T2 tem o seu contorno final desenhado na T3, em que assistimos ao silêncio da voz do eu perante a manifestação da voz do outro. Na T3, há longos trechos em que a voz do outro é mais forte e representativa do que a do próprio eu, que lhe cede espaço e se cala para ouvi-la. Nela encontram-se páginas seguidas compostas unicamente por citações diretas longas que, certamente, fragilizam o éthos de pesquisador (como se verá a seguir). Nesse caso, indubitavelmente, o excesso de citações traz repercussões negativas para o éthos de P.

Quanto à estratégia de reformulação, os dados sugerem que a intenção de camuflar as palavras do outro com doses de subjetividade do *eu* pode ser considerada uma estratégia pouco visada e de significado irrisório (para os objetivos da pesquisa) nas teses em análise. Ao que tudo indica, a atividade de paráfrase em língua estrangeira pode ser considerada uma atividade complexa para os usuários de português como L2.

O que significa, então, o recurso a um volume significativo – até excessivo – de citações diretas nas teses em análise? Certamente, desejo de estabilidade e proteção (advindos do efeito de autoridade), mas pode significar também experiência inicial em pesquisa, como afirmam Bessa e Bernadino (2011), quando explicam que quanto mais experiente o pesquisador, mais autonomia demonstra em relação à reprodução das palavras do outro.

Boch e Grossmann (2002, p. 101) já haviam sustentado essa posição ao comparar os modos de referência ao discurso do outro, produzidos por especialistas em textos publicados na revista *Langage,* e por universitários, em textos produzidos em trabalhos acadêmicos. Os autores revelaram que nos textos de estudantes há 71% de ocorrência da

citação direta, enquanto esse número fica em 14%, no trabalho dos especialistas. De maneira inversa, a estratégia da reformulação (citação indireta) mostrou-se mais utilizada pelos últimos (especialistas) do que pelos primeiros (estudantes) – 35% contra 16%. Os autores consideram o apoio no discurso do outro como um expediente sempre delicado e de difícil gerenciamento, até mesmo para pesquisadores experientes. Para os iniciantes, todavia, as vantagens do uso superam em muito as dificuldades de gerenciamento, uma vez que

> se eles [os iniciantes] privilegiam a citação, é porque ela autoriza o gesto paradoxal de inserção de um discurso que é, quase sempre, radicalmente outro (em seu vocabulário, em seu estilo, pelos espaços teóricos que abre), dentro de um discurso tateante, às vezes disforme, mas no qual eles aprendem a se constituir como sujeitos. Desse ponto de vista, a citação pode constituir uma ajuda à escritura, tendo em vista que ela permite ao escritor iniciante emprestar as palavras dos outros para assumir sua própria voz, suas próprias escolhas (BOCH; GROSSMANN, 2002, p.107).

A partir daí, supõe-se que a reprodução fiel e exata da palavra do outro pode também estar subordinada ao nível de experiência em pesquisa. Assim, sendo pouca a experiência do pesquisador, isso acabaria por produzir o desejo de manutenção do enunciado alheio na íntegra e não apenas dos sentidos produzidos.

Nas teses em análise, contudo, ocorre justamente o contrário do que observam Boch & Grossmann (2002) e Bessa & Bernadino (2011): a T2 é apontada como a tese que mais se utiliza da citação direta longa e, no entanto, a sua produtora pode ser apontada como a mais experiente dos três, tomando-se como tempo de referência a época de produção de cada tese. Na lista de referências da T2, encontram-se seis referências a publicações autorais (incluindo a publicação de um livro e de um capítulo de livro); na da T3, encontram-se três referências (uma dissertação de mestrado e dois artigos em coautoria), enquanto a T1 nada veicula quanto a publicações autorais[71].

Se esse critério for alterado, passando-se a considerar mais experiente aquele que tem mais títulos, o autor da T3, único a passar pela experiência do mestrado, se torna o mais

[71]Aferir a experiência acadêmica é um trabalho complexo. Ambos os critérios – titularidade e publicações autorais constantes na lista de referências da tese – mostram-se parciais e limitados. A pesquisa ao Currículo Lattes não foi considerado um critério viável, uma vez que um dos autores não o mantém atualizado ou completo.

experiente dos três. Logo, os autores, pelo menos em princípio, mais experientes academicamente (T2 e T3) são justamente os que mais se utilizam de citações diretas longas. Apesar de a produtora de T1 ser a menos experiente (segundo os critérios aqui determinados), o trabalho apresenta uma produção textual-argumentativa bem arquitetada e mais fluida e até mesmo poética, em alguns momentos, se comparada às demais. O que tudo isso significa?

Significa que, no *corpus* desta pesquisa, o que determina o maior ou menor uso da citação direta longa não é a experiência em pesquisa, mas, sobretudo, a expertise no uso da língua portuguesa, uma vez que se trata de escritores cuja língua materna é a LS, vale lembrar. Há, certamente, um uso excessivo da citação direta longa em textos de autoria surda e ele se mostra proporcional ao nível de proficiência do sujeito na LP.

Conclui-se, pois, que o apoio nas palavras do outro, para o sujeito que se utiliza da língua portuguesa como L2, acaba se tornando uma "ajuda à escritura", como salientam Boch e Grossmann (2002); pois é a partir do empréstimo das palavras dos outros que ele assume sua própria voz e indica suas próprias escolhas.

Não digo, contudo, que proporcionalmente, de acordo com o gráfico 2, T1 demonstra ser a mais proficiente em LP, enquanto T2, a menos; pelo contrário, T2 demonstra mais habilidades de escrita do que T3. Digo apenas que as teses que mais se utilizam de citações diretas (T2 e T3), demonstram menos expertise em LP do que a T1, que menos se utiliza delas. Tal constatação, porém, não significa muita coisa do ponto de vista discursivo, se não se examinam seus efeitos e funções, como será feito a seguir.

5.1. Uma voz que se constitui de outras: a citação direta na T3

Das três teses, a T3 certamente é a que primeiro se destaca pelo uso específico que faz do recurso à citação direta longa. Compreender esse uso é seguramente um desafio analítico para profissionais da AD, que devem conceber o fenômeno em um quadro específico de produção interdiscursiva, distinto, portanto, de um quadro metodológico

que apenas vê conformidade (acerto) ou não conformidade (erro) no uso padrão da citação direta longa em discursos acadêmicos. O trecho colocado em (35) é o início de uma longa seção (11 páginas) de citações que se sucedem muitas vezes sem indício claro de articulação ou "ponte" lançada entre elas por aquele que cita (o produtor de T3):

(35) 2 COMPROMISSO COM A TEORIA - A EXPERIÊNCIA

Explicito o que é experiência, trabalhando com o compromisso da teoria, recorro ao texto emprestado de Joan-Carlés Mèlich, *A Experiência*[2]

Desde o ponto de vista de uma filosofia da finitude, a experiência que o único tem do mundo dos outros e dele mesmo sempre resulta inevitavelmente e irrevogavelmente uma experiência da contingência, que é uma experiência da indisponibilidade, da fragilidade e da vulnerabilidade.

"O que chamo 'experiência da contingência' não é mais que a experiência daquele que sabe que não é amo e senhor do tempo, 'pois o homem experimentado conhece os limites de toda previsão e a inseguridade de todo plano'." (GADAMER, 1997, *apud* MÈLICH, 2002, p. 59)

> Este ponto de vista tem, a meu entender, umas conseqüências éticas e políticas de grande importância, porque 'a experiência da contingência é também experiência do limite de todo dogmatismo'. 'A Verdadeira Experiência' escreve Gadamer 'é aquela na que o homem se constrói consciente de sua finitude. Nela encontram seu limite o poder construir [produzir] e a autoconsciência de uma razão planificadora. [. . .]' (GADAMER, 1997, *apud* MÈLICH, 2002, p. 59-60)

2.1 A NOSTALGIA DO ABSOLUTO

> Uma experiência básica dos seres humanos no mundo é a experiência dada contingência, da provisionalidade, do passo do tempo, da morte... A experiência da contingência nos mostra que vivemos num universo no que não há ao menos depois da *morte de Deus* (Nietzsche), pontos de referência fixos e imutáveis. Os horizontes absolutos se hão borrado, e este não provoca angústia. Sem dúvida, aos seres humanos nos custa enormemente viver na complexidade e na carência de pontos de referência estáveis e imóveis. (MÈLICH, 2002, p. 60, grifo do autor)

O filósofo alemão "Hans Blumenberg tem mostrado em sua obra capital, *Arbeit na*

Mythos (1979) como o universo se converte ante do foco humano em algo completamente infundado, [. . .] Há uma espécie, diz ele, de *absolutismo da realidade*." (MÈLICH, 2002, p. 60-61, grifos do autor).

"Para Blumenberg, o absolutismo da realidade é um problema ao que tem de construir frente continuamente toda a humanidade em geral, e ao que faz referência todos os relatos míticos e, em parte, também as construções científicas." (MÈLICH, 2002, p. 61-62)

> Do que se trata sempre e inevitavelmente ao largo de toda a história da humanidade não é de dominar o universo senão de distanciar-se dele A experiência humana do cosmos não é de admiração senão de medo de angústia de desconfiança
> O universo aparece como contingente, como algo desordenado, anônimo. Este desperta um temor insuportável aos seres humanos. Então, o homem intenta configurar seu campo de experiência desordenado e indeterminado e buscar um horizonte de sentido. O mito é, para Blumenberg, a elaboração transformadora do horror em direção ao desconhecido e o prepotente. (MÈLICH, 2002, p. 62)

> Neste sentido, como tem assinalado Odo Marquard, o título com o que Wilhelm Nestle (1865-1959) descreveu a cultura grega (*Vom Mytos zum Logos*), tem superado seu referente originário para acabar caracterizando o recorrido universal da consciência. Dito de outro modo: a história da humanidade seria, desde esta perspectiva, um incessante processo de desmitologização. Segundo Marquard, este é uma falácia. O ser humano não pode viver sem mitos, e a morte do mito significa ela mesma um mito. Sem o mito o ser humano não suportaria a experiência da contingência. Os seres humanos não podem viver sem mitos, pôs o mito é um relato, uma história. Viver sem mitos é o mesmo que viver sem histórias, e isso é impossível: *narrare necesse este*. Toda desmitologização éé um processo compensatório: quanto mais procuramos desfazermos dos mitos, mais mitos aparecem. (MÉLICH, 2002, p. 63, grifos do autor)

> Deste é do que George Steiner trata em suas conferências lidas no outono de 1974 e tituladas *Nostalgia do Absoluto*. Segundo Steiner, as fontes vitais da teologia, de uma convicção doutrinal sistemática e transcendente se haveriam esgotado. Assim, 'a história política e filosófica do Ocidente ao largo dos últimos 150 anos pode ser entendida como uma série de intentos – mais ou menos conscientes, mais ou menos sistemáticos, mais ou menos violentos – de encher o vazio deixado pela erosão da teologia. Este vazio, esta obscuridade no mesmo centro, era deixada a *la muerte de Dios*. Mas, segue Steiner, 'as mitologias fundamentais elaboradas no Ocidente desde começos do século XIX não só são intentos de encher o vazio deixado pela decadência da doutrina Cristã e o dogma cristão São uma espécie de *teologia substituta*'. (MÉLICH, 2002, p. 63-64, grifos do autor)

> Creio em conseqüência, que se abre uma situação de ambivalência Por uma parte como diz Blumenberg, haveria um intento de distanciar-se de uma realidade absoluta, prepotente, silenciosa. 'O silêncio eterno destes espaços infinitos me aterroriza' (Pascal). Porém, por outra, uma vez que há tendo lugar a separação e a distância, aparece a *nostalgia do Absoluto*, o

> medo do relativismo. Este produz um novo processo de *reencantamento do mundo*.Mas de que tipo? Penso que aqui a pergunta de Steiner resulta muito pertinente: *Pode a ciência satisfazer a nostalgia do Absoluto?* Em boa medida, creio que sim. Me explicarei. Quero dizer que a ciência, o *logos*, pode satisfazer a nostalgia do Absoluto a condição de envolver-se um *mitos*, um monomito poderoso que trata que os seres humanos recuperem a confiança e a tranqüilidade. Mas, como diz Odo Marquard, todo monomito é perigoso... E nesta situação nos encontramos agora. Naturalmente, não se pode generalizar, mas me parece quase uma obviedade assinalar que estamos vivendo uma época de 'fundamentalismo científico' (também se poderia chamar 'fundamentalismo tecnológico') Valores como a 'velocidade' por exemplo são próprios de uma cultura tecnológica, de uma cultura na qual a tecnologia já não éum instrumento como se diz muitas vezes, que pode ser utilizado bem ou mal, a favor ou na contra dos seres humanos. *A tecnologia não é um instrumento senão um sistema*, um sistema social, uma forma de vida, uma concepção do mundo No sistema tecnológico não há nenhuma classe de nostalgia do Absoluto, pois éé a mesma tecnologia a que se tem absolutizado. (MÉLICH, 2002, p. 64-65, grifos do autor)
>
> Se há, como veremos, uma íntima relação entre experiência, contingência e mito, então o processo de desmitologização comporta finalmente uma crise da experiência e uma crise da linguagem narrativa.
> Como tem estabelecido Jacques Derrida ao longo de suas obras, a filosofia ocidental tem sido freqüentemente uma *metafísica da presença*, é dizer, se tem estabelecido todo um sistema de conceitos de hierarquias, de oposições: presença/ausência inteligível/sensível, dentro/fora, razão/experiência, *logos/mitos*... Nesta cadeia hierarquizada, o primeiro termo, o termo 'superior' pertence a *presença* e ao *logos*, enquanto que o segundo denota invariavelmente uma caída, uma perda de presença e de racionalidade. Este, me parece, é o que tem passado com a experiência.
> Tradicionalmente, e nas linhas gerais, poderíamos dizer que a experiência tem sofrido um desprestígio na filosofia. (MÉLICH, 2002, p. 65-66, grifos do autor)

"Tradicionalmente a Metafísica [. . .] busca verdades que serão válidas com independência de qualquer experiência" (MÈLICH, 2002, p 67, nota de rodapé)

> [. . .] ou bem a tem convertido em experimento. Pelos experimentos tem de ser revisáveis, tem de poder ser submetidos a controle. Enquanto que na experiência se dá a surpresa e a novidade, se dá a imprevisibilidade, no experimento estas características são vistas negativamente. No experimento se busca a confirmação, enquanto que na experiência se busca a aventura. (MÈLICH, 2002, p. 67)
>
> A experiência, segundo Aristóteles, é apreensão do singular, e sem este não pode haver ciência, mas a ciência só pode sê-lo do universal. A experiência é unicamente sua contribuição àà formação dos conceitos. Aristóteles diz claramente que a experiência (*empeiría*) parece, em certo modo, semelhante à arte (técnica) e àà ciência (*epistéme*), que a arte e a ciência se chega através da experiência que na vida prática a experiência não é inferior arte (t*echné*), e que este é assim porque a experiência é o conhecimento das coisas singulares e a arte (*techné*) o é das coisas universais. Portanto, a experiência é muito importante em algumas profissões. Aristóteles põe o caso da Medicina. Mas, sem embargo, acrescenta que o saber está mais próximo à arte (*techné*) que a experiência, e que é mais

> sábio o que conhece a arte (*techné*) que o que possui um conhecimento "experiencial". (MÈLICH, 2002, p. 68, grifos do autor)

"È necessário advertir que Aristóteles fala aqui de 'experto' como aquele que possui um conhecimento por experiência." (MÈLICH, 2002, p. 68, nota de rodapé)

"Assim como assinala Gadamer, 'o que lhe interessa a Aristóteles na experiência é *unicamente* sua contribuiçãoà formação dos conceitos'." (MÈLICH, 2002, p. 68, grifo do autor).

"Cremos que este conceito, hoje em dia, já não tem sentido. O experto se tem perplexo da experiência, no sentido no que falamos neste livro, e se tem aproximado à técnica. O experto é, agora, um técnico, alguém que resolve eficazmente problemas." (MELICH, 2002, p. 68, nota de rodapé)[3]

> Segundo Francis Bacon, a experiência é o fundamento último do conhecimento. Mas talvez, noutra linguagem, a apologia da experiência que faz Bacon, no fundo, está mais cercada a uma apologia do experimento ou da experimentação. Por outro lado, os autores classificados de racionalistas se bem não pode dizer-se que estão em contra a experiência, sim que consideram que é um acesso confuso à realidade Descartes por exemplo ao final do primeiro capítulo de Discurso do método, depois de falar da educação recebida e das viagens realizadas pelo mundo, diz que uma vez se tem intentando alcançar algumas experiências, resulta igualmente necessário estudar, indagar, no interior de um mesmo, e este, acrescenta 'me saiu muito melhor, segundo creio, que se não me houvesse nunca afastado da minha terra e de meus livros. (MÈLICH, 2002, p. 69, grifo do autor).
>
> Descartes considerava que a verdadeira compreensão filosófica nunca era o resultado de acumular experiência sobre determinados indivíduos ou casos específicos. Para Descartes e a filosofia pós-carteseana, às questões temporais não tem nenhuma importância em filosofia. O que lhes interessa é a permanência (TOULMIN, 2001, apud MÈLICH, 2002, p. 70).

"Os problemas filosóficos há de enunciar-se com independência de qualquer situação histórica concreta, e há de poder resolver-se com métodos independentes do contexto." (MÈLICH, 2002, p. 70).

> Para uma filosofia da finitude não exite possibilidade de 'pureza' de nehuma classe, nem na razão teórica nem na razão prática. Sempre conhecemos desde um tempo e desde um espaço que não temos escolhido Toda teoria, todo conhecimento, toda ética, toda estética estão portanto não evitado não enganado, contaminadas por nossa experiência, pela nossa e pela de nossos antepassados e contemporâneos que configuram a tradição simbólica no que temos nascido.
> Nunca há nada, nem nehum valor...que este completamente livre do contexto.Este é um dos postulados fundamentais da filosofia da finitude: *não há texto sem contexto*. Como tem escrito Stephem Toulim, quando nos enfrentamos problemas intelectuais ou práticos nunca podemos borrar do todo quadro negro nem começar do zero, como exige Decartes, no *Discurso do Método.* (MÈLICH, 2002, P. 74).

> O único que podemos fazer [produzir] com seres humanos é reconhecer nosso tempo e nosso espaço, e recomeçar desde aqui, desde onde estamos, desde nossa tradição, desde nossa época Não teremos nehum tipo de possibilidade de escapar de nossa herança conceitual, ou linguística, ou simbolica. Para os seres humanos não existe nehuma possibilidade extracultural. Toda situação humana está históricamente condicionada, ainda que isto não queira dizer que se deva renunciar ao universal, senão mais bem que ao universal só se pode chegar desde ao particular.

"Este é um princípio básico desde o ponto de vista literário. Enquanto que a ciência tende à abstração do particular para chegar ao universal, a literatura sabe que só desde o particular se pode chegar ao universal". (MÈLICH, 2002, p. 74, nota de rodapé) [...].

_____

2. Vê-se: MÈLICH, Joan Charlès Mèlich (2002). Transcrevo em português procurando nos parágrafos, nos entremeios, nas entrelinhas as citações destacáveis e necessárias.

3. " Sobre a interpretação da experiência em Aristóteles, vê-se H. G. Gadamar, Verdad y método [...]" (MÈLICH, 2002, P. 68, nota de rodapé).

Trechos como o (35)[72] fogem ao padrão enunciativo previsto para um trabalho acadêmico e arrebata o analista/leitor para o lugar da incompreensão. Isso porque se vê aqui um caso específico e extremo em que, devendo o sujeito tratar do referencial teórico de sua pesquisa, como seria de esperar, por meio de um vai e vem enunciativo entre a sua voz e a voz dos teóricos com quem dialoga, opta por "silenciar-se" diante de uma voz mais representativa do que a sua, conseguindo o artifício de produzir mais de 11 páginas sem aparentemente acrescentar à fala do outro atitudes ou palavras próprias (ou pelo menos filtros tradutórios). O texto alterna, assim, citações diretas curtas (aspeadas) e citações diretas longas (com blocos recuados).

De início, é possível prever uma intencionalidade do sujeito, ainda que inconscientemente, por trás desse artifício. Caracterizar tal ocorrência como um estilo específico, um fator de praticidade, já que o sujeito escreve em segunda língua, ou como uma suposta inabilidade do sujeito não é suficiente, tão pouco condizente com os

[72] Por se tratar de um trecho longo e dotado de especificidades textuais, o trecho (35) foi scaneado e anexado no fim da tese (ver anexo III).

propósitos teóricos eleitos nesta pesquisa. Diante disso, proponho algumas reflexões para o fato discursivo apreensível em (35), quais sejam: a) defendo que houve, sim, de alguma forma, uma atividade de tradução; b) que L3 endossa os autores citados no capítulo, sem ressalvas importantes; c) que os trechos citados inserem-se no sistema de restrições semânticas do discurso da T3; d) que houve desejo de manutenção da cenografia acadêmica; e) que falar em língua estrangeira desestabiliza o desejo de disfarce do outro.

O **ponto de reflexão *a*** principia por chamar a atenção para a nota de rodapé que aparece em (35): *transcrevo em português procurando nos parágrafos, nos entremeios, nas entrelinhas as citações destacáveis e necessárias*. Diante da expressão "transcrevo em português", cabe a pergunta: o texto original estava em outra língua? Ou o locutor se refere a processos cognitivos/visuais, que o levam a pensar aquela intricada rede teórica em língua de sinais? A obra utilizada na discussão e arrolada na referência (MÉLICH, 2002)[73] traz um título em espanhol, *Filosofia de la Finitud*, e sugere a ocorrência de uma operação discursiva que vai além da transcrição: sinaliza para a tradução interlínguas. A presença da língua espanhola na T3 (ver epígrafe) pode ser atribuída ao professor orientador da pesquisa, falante nativo da língua, já que é argentino de nascimento e formação acadêmica[74].

L3, no entanto, curiosamente, caracteriza tal operação discursiva como uma transcrição, no lugar de caracterizá-la como uma tradução[75], e é preciso pensar sobre esse fato. Defendo aqui que as semelhanças entre a língua-fonte (o espanhol) e a língua-alvo (o português), notadamente maiores que as semelhanças entre a língua materna do sujeito

---

[73] "MÉLICH, J-C. La Experiência. In: MÉLICH, J-C. *Filosofia de la Finitud*. Barcelona: Herder, 2002. P. 59-90".

[74] Durante a realização da pesquisa, em diversos momentos, surgiu-me a dúvida quanto à pertinência de procurar ou não os orientadores das pesquisas (ou até mesmo os próprios sujeitos) para a realização de entrevistas e confrontamentos de hipóteses. No final, percebi que esse procedimento se mostraria incompatível com os princípios teóricos da análise do discurso, que trabalha com ficções discursivas, não com produtores empíricos, e que se preocupa com os efeitos e negociações de sentidos intercambiáveis entre locutor e interlocutor(es), não com uma pretensa "verdade" portada pelo sujeito falante. Além disso, um único contato levaria a tamanha mudança de postura no tratamento dos dados que me obrigaria a abandonar a abordagem teórica aqui eleita, o que determinou a improcedência do contato.

[75] Descarto a hipótese de desconhecimento ou imprecisão no uso dos conceitos de tradução e transcrição, uma vez que o primeiro termo foi utilizado diversas vezes na T3 com precisão, como na nota 27 (T3, p. 45), em que L3 atribui uma tradução (inglês-português) a um terceiro indivíduo.

(Libras) e a língua majoritária do país (português), levaram L3 a considerar tal processo tradutório como cognitivamente menos dispendioso que o processo tradutório corriqueiro no seu dia a dia (Libras-LP; LP-Libras). A tradução entre línguas de modalidades distintas (Libras: visuo-espacial; LP: oral-auditiva) envolve a tomada de consciência de operações linguísticas (expressão de tempos verbais, processos anafóricos e de seleção lexical, por exemplo) bastante distintas e complexas, tanto no campo da gramática, quanto no campo do léxico. Tal complexidade faz com que a tradução entre línguas semelhantes – da mesma modalidade e com raízes comuns – se apresente para o sujeito como uma espécie de *transcrição*, se comparada aos complexos processos tradutórios aos quais ele se habituou[76].

Tal processo, que sabemos tradutório, embora visto como transcritório por L3, mostra-se possível e relativamente simples diante do fato de L3 utilizar-se predominantemente de citações diretas (curtas e longas), em detrimento de citações indiretas. Se assim não o fosse, o exercício cognitivo da construção da reformulação em língua(s) outra(s) certamente construiria em L3 o valor da tradução, mais do que o da transcrição. Vemos aqui, portanto, a tradução inter e intralingual compondo o discurso do outro, fato que introduz "o dedo do sujeito" e uma dose de subjetividade extra no quadro analisado.

O **ponto de reflexão *b*,** por sua vez, reflete sobre a intenção ou significado da citação direta para aquele que cita. Para Maingueneau (1998, p. 86), o fenômeno da citação pode revelar uma ambiguidade fundamental entre o seu endosso ou a sua relativização. Esclarecendo a questão, o autor traz à baila os argumentos de Berrendonner (1979) e de Kerbrat-Orecchioni (1981) sobre o fato. O primeiro defende que, quando um locutor "contenta-se em relatar as alocuções assertivas de um terceiro, em lugar de garantir pessoalmente (...) a verdade de p, isto permite concluir que ele não pode, por si só, subscrever p, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade". A segunda acredita que ocultar-se por trás de um terceiro "é frequentemente uma maneira hábil, por ser indireta", de defender dada posição, sem, no entanto, responsabilizar-se por ela.

[76]Ressalto não estar aqui defendendo que a tradução foi feita empiricamente pelo produtor da T1, que a considerou fácil. Defendo, sim, que o processo de tradução foi interpretado por ele como um procedimento menos dispendioso do que normalmente é, seja ele realizado por quem quer se seja.

O locutor citado, assim, torna-se o não-eu a partir do qual o "citador" tanto se delimita quanto protege a autoridade de sua asserção. Para Maingueneau (1998, p. 86), o caráter ambíguo da questão está em ser possível, por meio da citação direta, "tanto dizer que 'o que anuncio é verdade porque não sou eu quem o digo', quanto o contrário".

Os argumentos de Berrendonner e Kerbrat-Orecchioni têm em comum a atitude de relativa reserva em relação às palavras do outro e divergem quanto ao endosso ou sua clara relativização: por um lado, para o primeiro, o eu apresenta as palavras do outro, mas não as endossa de maneira definitiva; por outro, para a segunda, o eu apresenta as palavras do outro e as endossa definitivamente, embora não se responsabilize por elas.

O trecho colocado em (35) certamente faz jus mais à posição de Kerbrat-Orecchioni do que à de Berredonner. O volume de citações denuncia a tendência ao endosso e deflagra o desconforto de L3 em trabalhar com uma língua que não é a sua**.** O outro, portanto, é aqui endossado como é, em forma e conteúdo, sem ressalvas importantes.

O **ponto *c*** dá prosseguimento à reflexão ao considerar que, quando se tenta revestir as palavras do outro com uma roupagem própria, através do processo de reformulação (parafrasagem), pretende-se dizer que o outro é aceito a partir de uma grelha específica, um olhar determinado que, a partir de um dado sistema de restrições, "traduz" em palavras próprias as palavras do outro, controlando de alguma forma a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso e dando, assim, a impressão de unidade. Tal procedimento transforma, de maneira mais evidente, o ser tradutor em coenunciador, coautor explícito do que reporta. Por outro lado, temos indícios de que o procedimento em análise desestabiliza esse desejo de "disfarce" do outro, pois, como foi dito, o outro é endossado assim como é, sem reformulações. Apesar disso, é preciso lembrar que o sistema de restrições também agiu ali: foi preciso escolher a quem dar voz, selecionar a obra, entre outras possíveis, determinar o tema, o capítulo, os recortes textuais e a sequência de seus diálogos, além de escolher o momento certo de inseri-los na cadeia argumentativa de uma tese.

Todas essas escolhas foram guiadas pela semântica global do discurso da T3, não pelo capricho ou simpatia de L3 por dadas fontes ou passagens, mas por um sistema de restrições que indica e também exclui referências teóricas e temáticas. O sujeito que fala

a partir de um lugar definido não cita quem deseja, quando e como quer. Citações são reguladas por diversos tipos de imposições, diz Maingueneau (1998). É por sermos todos dotados de uma competência interdiscursiva, como sustenta o autor, que somos capazes de compreender e internalizar as regras de dada formação discursiva e de produzir enunciados (e citações) condizentes com ela (MAINGUENEAU, 2005). Aliás, L3 demonstra alguma consciência prática desse processo, pois na nota 2, citada anteriormente, afirma que procura nos *parágrafos, nos entremeios, nas entrelinhas as citações destacáveis e necessárias* à pesquisa. O verbo "procurar" indica dinamicidade e movimento, opondo-se, portanto, à passividade, como poderia levianamente indicar o processo discursivo do uso da citação direta longa. Da mesma maneira, o prefixo *entre* em *entremeio* e *entrelinhas* indica interposição ou posição intermediária entre grandezas e sugere busca, não obviedade, ou seja, alude ao trabalho de L3 sobre o texto que o seu texto reporta.

Quando se considera, portanto, que em (35) houve a inserção da voz do outro diante de um silenciamento da voz do eu, é preciso reconsiderar tal posição, uma vez que L3 fala por meio das palavras do outro: naquele momento, a voz do outro passa a ser a voz do eu; ou melhor, a voz do eu passa a expressar-se por meio da voz do outro, que lhe empresta suas palavras para que o eu assuma sua própria voz ou, pelo menos, faça suas próprias escolhas, como sustentam Boch e Grossmann (2002).

O **ponto de reflexão *d*** é fundamental na discussão por considerar ainda o trecho (35) como representativo de uma busca e manutenção de dada cenografia acadêmica, que o discurso precisa constituir, para ser, ao mesmo tempo, instituído por ela. Apesar de a cena englobante (tipo de discurso – discurso acadêmico) e da cena genérica (gênero de discurso – tese de doutorado) definirem o *quadro cênico* do discurso, não é precisamente com ele que o leitor se confronta, lembra Maingueneau (2008), mas com uma cenografia específica, que tende a deslocar o quadro cênico para o segundo plano.

Isso significa que, ainda que se tenha consciência de que se enuncia no domínio acadêmico-científico e no projeto da produção de uma tese de doutorado, cenografias predominantemente não acadêmicas poderiam enquadrar dado discurso em uma espécie de limbo acadêmico-científico, no caso de não puxá-lo para as profundezas de vez. Digo

isso para sustentar que apenas o quadro cênico não "salva" o discurso: é preciso engendrar cenografias condizentes para constituir o discurso como legítimo dele (do quadro cênico). Considerar que o discurso aqui apresentado localiza-se em território de fronteira entre um fazer acadêmico e um fazer militante permite entender a importância da cenografia acadêmica na representação de autoridade desse discurso.

A cenografia típica do discurso acadêmico, suponho, é caracterizada por processos argumentativos específicos, mas também pelo uso da citação, marca inquestionável do conhecimento construído intramuros acadêmicos, principalmente nas ciências humanas, área com forte tradição citatória. Para a manutenção dessa cenografia, L3, quando cita o outro, mostra preocupação de exatidão metodológica: define quando se trata de citação de citação (*apud),* quando os grifos são do autor e quando os trechos provêm de notas de rodapé, por exemplo, como em (*DUCH, 1997,* apud *MÈLICH, 2002, p. 88, nota de rodapé, grifos do autor*). Manter tal rigor, certamente, ajuda a construir o éthos do sujeito pesquisador, que se mostra como conhecedor e respeitador das formas de uso e apresentação de textos alheios.

Como um maestro, L3 vai orquestrando, no fio do seu discurso, as vozes dos diálogos travados entre Mèlich e os demais autores conduzidos por ele. Os discursos outros trazidos por Mélich são, também, em sua maioria, discursos reproduzidos em forma de citação direta. São, no total, dez autores: Antelme (2001), Arendet (1998), Bárcena (2001), Benjamin (1998), Canetti (1994, 1997), Duch (2000), Gadamer (1997), Larrosa (1996) e Tolmin (2001), que não falam em uníssono e que acabam por criar um efeito de interação dialógica maior do que o esperado, pela autoria única (Mélich). Por meio da voz desse autor, L3 instaura a intertextualidade e aumenta os limites da sua rede discursiva, que poderia ser considerada limitada por ser conduzida por um único autor. Ao citar, L3 se vê livre ainda da armadilha de incorrer em reformulações traiçoeiras, que poderiam jogá-lo nos braços do plágio, por estar manipulando textos em língua estrangeira, ainda que não tivesse a intenção de fazê-lo.

Além de tudo isso, na pesquisa de base ativista engendrada por L3, o objetivo maior é dotar de voz (e fazê-la audível) os professores surdos participantes da pesquisa. Por meio deles, delineia-se a pedagogia e a experiência educacional que os profissionais

surdos almejam para os seus. A pesquisa, de fato, é feita pelos depoimentos, posicionamentos e discursos de profissionais surdos sobre a educação de surdos. É justamente esse o grande mérito da pesquisa: dar vazão a vozes surdas por meio de uma outra, que aqui se intitula acadêmica. Assim, a discussão teórica sobre *a experiência* empreendida em (35) por L2 se assemelha um expediente burocrático que visa a aproximar a pesquisa dos moldes canônicos da produção de uma tese de doutorado, do que um enquadramento teórico útil à compreensão da pesquisa. Aliás, o autor-base da discussão teórica, Mèlich, aparece apenas uma única vez após a discussão e, ainda assim, sendo citado por outro autor.

Utilizar-se da citação direta, portanto, ainda que em excesso, traz certa vantagem a L3, que vê mantido e reafirmado o quadro cênico de seu discurso por meio da utilização de uma *cenografia validada* satisfatoriamente e conhecida pelo leitorado acadêmico, projetado como interlocutor modelo. Cenografias validadas podem ser entendidas como modelos já instalados na memória coletiva, estereotipados pela rejeição ou pela valorização de comportamentos (MAINGUENEAU, 2008). Nesse caso, a valorização da citação como uma cena validada, no âmbito do discurso acadêmico, é inquestionável.

O **ponto de reflexão *e***, por fim, elucida o fato de L3 escrever em língua não-materna e considera que arranjos discursivos engendrados em língua estrangeira desestabilizam o desejo de disfarce do outro, no caso da escrita em LP produzida por acadêmicos surdos. A atividade de paráfrase que toma a língua estrangeira tanto como fonte quanto como alvo é das mais complexas de se realizar. Não temos, nesse caso, em nenhum dos polos, a língua de conforto, materna e natural, a prover alicerce e segurança. O desejo de um outro lugar representa aqui, de fato, o risco do exílio, como assevera Revuz (2001). Afinal, quem é o *eu* que escreve em língua estrangeira? O *eu* que se expressa em língua estrangeira não é, jamais, o eu da língua materna, responde a própria autora. No caso dos surdos, passa-se de seres completos que se expressam com plenitude em língua de sinais, a seres aprendizes que se esforçam para se comunicar em uma língua que não é a sua, da mesma forma como acontece com todos nós quando nos vemos diante da necessidade de sermos "nós mesmos" em uma língua alheia (estrangeira).

Acredito que parafrasear em língua estrangeira temas filosóficos e complexos (como o

tema da experiência), no interior do discurso acadêmico, impõe dificuldades específicas ao locutor cuja língua materna é sinalizada. Daí, completa-se o desejo de assegurar que, "se a língua é do outro, ele que a fale livremente", posição que convida a estratégia do uso da citação direta a permanecer no texto. Trocando em miúdos: a citação direta longa pode ser vista como uma estratégia do sujeito que, enunciando em L2, vê-se limitado e moldado por uma forma de se expressar que pode não ser vista como a desejada (por ele mesmo) para a ocasião.

Diante das considerações anteriores, o estranhamento perante o uso que T3 faz da citação direta longa tende a diminuir quando se entende que ela é motivada por uma atividade de tradução interlínguas; que é claramente endossatória; que segue normas impostas pela semântica global da T3; que representa uma cenografia validada no discurso acadêmico; e que, por fim, é uma enunciação em língua estrangeira que desestabiliza o desejo de disfarce do outro. Portanto, o trecho (35) sugere que, por se mostrar ativista, a T3 precisou encontrar meios (ainda que ostensivos) para assegurar sua pertinência e seu direito no universo acadêmico, sobretudo para adeptos das ideologias do paradigma dominante.

5.2. Uma voz da qual ecoam outras: a citação direta na T2

A estratégia de tornar a citação direta um atributo que legitima dada cenografia acadêmica pode ser percebida também na T2, nos trechos colocados de (36) a (38), apesar de aqui ela servir a um propósito bastante diferente da T3. Refletirei, a seguir, sobre os modos de utilização da citação direta na T2 e sobre o seu funcionamento na pesquisa de base militante. Seguem os trechos de (36) a (38):

(36) Quais conseqüências isto nos traz sobre as identidades de surdos? Que identidades são estas? Valho-me para esta reflexão de minhas narrativas anteriormente feitas para o Memorial[19].

Eu não percebia o que era ser surda até ter mais ou menos seis anos de idade, antes percebia

que todos em casa conversavam comigo através de gestos, apontações e de articulações lentos dos lábios. No decorrer da vida diária não tinha motivos para pensar sobre as diferenças porque minha mãe comunicava desta mesma forma com os meus dois irmãos acho porque eles eram pequenos ainda. Até que de uma forma incidental aconteceu em que eu estava observando a mãe conversar falando rapidamente com minha irmã e eu não a entendia, minha irmã respondia falando e eu entendi que ela era igual como meus pais, como aos meus vizinhos, como as outras pessoas na rua e comecei a compreender que eu era diferente do resto de família e eu me senti sozinha contra o mundo porque eu não conseguia falar da mesma maneira que meus irmãos e pais. (STROBEL, 2004)

_____

[19]. Para compor a introdução a este tese coloquei um extenso memorial com minha própria narrativa. Como ficou grande demais o recortei e guardei para possíveis utilizações futuras. No texto estou utilizando as narrativas por conterem informações que acho que dão relevância ao que quero trazer para o texto da tese. Esta estratégia foi comentada e aceita pela banca de qualificação.

(T2, p. 25-26. Estudos Culturais e Estudos Surdos).

(37) Essa afirmação de Hall sobre a chamada 'crise de identidade', "(...) é vista como parte de um processo mais amplo de mudança" (...) (2004, p.7) pode ser comparada nas várias concepções históricas dos surdos, assim o fato ocorrido na minha vida, também escrito para o memorial:

> Quando eu comecei a frequentar a associação dos surdos, uma professora questionou a minha mãe "você vai fazer sua filha a desaprender a falar", fico com nó na minha garganta quando penso muito nisto. Pois esta mesma professora tinha uma irmã surda que era muito reprimida sempre isolada em sua casa e com conflito de identidade e com uma fala difícil de compreender, acredita? Com estes tipos de pessoas eu aprendi um sentimento de que era preciso esconder de que sou surda, fingir e imitar os outros que ouvem e isto me fazia ficar mais confusa. (STROBEL, 2004)
>
> **(T2, p. 26. Estudos Culturais e Estudos Surdos)**

(38) O campo dos Estudos Culturais teve influência nas minhas reflexões sobre a história de surdos, utilizando conceitos fundamentais, tais como cultura, identidade e diferença, sem falar que atribuem um novo sentido ao conceito de representação e mostram como as lutas por imposição de significados, a política da diferença e da identidade é vivida em toda a sua intensidade, bem como a negociação de espaço, a busca de posições de poder como nas narrativas que fiz para o memorial:

> Lembro uma vez de uma ocasião de quando eu tinha sete anos, em um dia muito quente e eu tinha uma vontade incrível de tomar coca-cola. Pedia a minha mãe apontando com o dedo indicador para a garrafa vazia, ela me respondeu: "você quer coca-cola? Então lhe dou dinheiro e você atravessa a rua e vai comprar lá em armazém em frente" eu gritava e implorava... "Não", pois tinha vergonha porque falava errado e queria que minha mãe fosse

> comprar para mim. No fundo do coração de minha mãe doía, mas ela sabia que era para o meu bem. Eu fui ao armazém e eu falei com voz tremida: “coca-cola”, então o homem me deu a cola que acabei levando. A minha mãe perguntou: "é isto que você quer tomar?" com a minha resposta negativa ela me fez voltar acompanhando-me junto e com isto me senti mais segura e com passos firmes entrei no armazém e reclamei ao homem quenão queria cola e sim coca-cola, o homem então, trocou a cola por coca-cola...
> E assim pensei: “puxa, não precisei de minha mãe pra isto!”, foi um fato que me marcou e me fez refletir muito porque foi dai que aprendi a ter minha própria independência. (STROBEL, 2004)
> **(T2, p.31. Estudos Culturais e Estudos Surdos).**

T2 utiliza-se largamente do recurso da citação direta, mesmo em momentos em que poderia não fazê-lo. Em (36), (37) e (38), recursos tipográficos demarcam a alteridade dos textos citados. Assim, há um *eu* que fala e que introduz o *outro* – que aparece em fonte menor e com recuo de parágrafo, formando um bloco único. No entanto, esse *outro* coincide aqui com o *eu*, ou seja, a voz que enuncia na citação – e que é marcada como *outra* – é também a de L2 (precedente e procedente de um texto outro). Trata-se, porém, de T2 em seu aspecto de interface com o mundo, o que nos leva a identificar um locutor lambda não-acadêmico, portanto, Lλ2M.

A delimitação entre eu-um e eu-outro, no discurso da T2, separa, de um lado, um eu que enuncia no tempo e no espaço específicos de uma escrita institucional e acadêmica e, de outro, um eu-outro afastado do tempo e do lugar da enunciação atual. É como se o eu-um se distanciasse do presente para avaliar, de forma mais objetiva, fatos da vida passada do eu-outro (que, na verdade, é ele mesmo), a partir do entendimento que tem hoje da surdez.

Em (36), a nota esclarece que as citações não são provenientes, como se esperaria no caso de discursos acadêmicos, de livros ou artigos acadêmico-científicos. Ao contrário, há um modo de enunciação quase informal e uma situaçao de enunciação que possibilita esse registro: as condições de produção desse discurso são marcadas pela elaboração de um memorial, que deveria compor a introdução da T2. Contudo, diante da extensão da peça – e, quem sabe, do seu modo de enunciação menos formal –, optou-se por não utilizá-la em sua totalidade na tese, reservando a esta apenas as passagens mais significativas daquela, como explica a nota 19 no excerto (36).

Independentemente da instância decisória (o orientador, a banca de qualificação ou o próprio pesquisador) e dos motivos para a não veiculação integral do memorial na tese,

o que importa é que se vê operar aqui um tipo de restrição que impõe à produção do gênero tese de doutorado, sob regência de dada semântica global, um modo de funcionamento temático-discursivo que excluiu a veiculação integral do conteúdo extra acadêmico de um memorial, e que exclui também a enunciação direta (pelo locutor acadêmico) das situações trazidas por ele.

Vemos, assim, um eu-outro (Lλ2M) que enuncia através de um texto também outro em forma (citação direta) e conteúdo (vida pessoal) e que deixa transparecer um modo de enunciação que difere em tom, vocabulário e até em corporalidade (infantil ou juvenil, nos trechos do memorial) do locutor padrão (aqui L2).

Com base em Ducrot (1987), considero a fonte dos pontos de vista expressos no memorial como advindos de uma espécie de enunciador particular, que se expressa por meio do locutor lambda, e que traz para o fio do discurso pontos de vistas originados na vida prática, não em teorias acadêmicas. Mas por que se optou por manter o mesmo texto advindo do memorial? Por que não introduzir relatos sintaticamente modificados, produzidos e encaixados na ordem mesma do discurso acadêmico? E por que foi preciso, através da citação direta longa, marcá-lo como espacial e discursivamente externo, outro, estrangeiro?

Ora, o memorial instaura um espaço possível à subjetividade e à manifestação do sujeito militante – que poderia ser excluído pelo sistema de restrições semânticas do discurso acadêmico, sobretudo aquele que se mostra militante e que precisa, por isso, produzir estratégias de legitimação para o mundo ético acadêmico. É a partir de uma cenografia de relato pessoal/confessional, cunhado para outro fim, que o leitor (e o discurso) são levados a cenários outros, com motivações e restrições distintas, a partir dos quais podem-se trazer pontos de vista que resgatam e expõem dificuldades da vida de sujeitos surdos, quando eles não são respeitados ou compreendidos em suas especificidades.

Trocando em miúdos: apesar de também construído por L2, trata-se de um outro corpo discursivo, com condições de produção, contexto e semântica distintos. Para torná-lo aceitável à ordem do discurso acadêmico, L2 confere a ele, então, a marca talvez mais pungente da alteridade dialógica no discurso acadêmico: veste-o de citação direta e o

trata como produto discursivo-textual citável, autônomo e definido, que recebe, inclusive, uma entrada específica na lista de referências.[77]

Ora, isso denota o controle e a preocupação de P diante do perigo que M pode representar para a (des)caracterização do discurso acadêmico-científico. Parece mesmo uma relação ambígua e arriscada porque, se, por um lado, P precisa de fatos da experiência da vida surda para desenvolver sua argumentação, por outro, é justamente ali que M se manifesta e se acomoda. A solução é marcá-lo como *outro*, justificar sua pertinência, como consta na nota 19 da T2, e transmutá-lo em citação direta – recurso definitivamente característico do discurso acadêmico.

Para a ativista, certamente, o memorial não necessitaria de recortes. Ao contrário, ele deveria vir em destaque, adornar a tese, tornar-se a tese, escancarar aos mundos (acadêmico e surdo) o percurso sinuoso, com dissabores e sabores, que levou Lλ2M a ser quem é e a ocupar o lugar que ocupa. Mas estando o sujeito acadêmico no controle, há a necessidade de instauração de um recurso que autoriza M a se manifestar, ainda que por meio de relatos pessoais tematicamente relacionados à discussão teórica apresentada.

Ciosa da presença de M, P traz como argumento de autoridade o fato de tal estratégia ter sido aceita pela banca de qualificação, ou seja, de ter passado "pelo filtro de restrição" produzido pela academia, em um claro "tapa de luva" no leitor que, eventualmente, poderia estranhar a inserção de longos trechos da narrativa pessoal da autora em sua tese de doutorado. Os trechos a seguir, de (39) a (41), guardam similaridades com a trinca de excertos anteriores. A voz surda que brada, contudo, não é mais a da autora, embora continue a ser representativa da mesma temática, inserida na mesma semântica global:

(39) Cito Anne na sua experiência de quando saiu da escola interna e sentiu uma dor profunda ao ser comparada com um animal:

> [...] quando sai da Escola, não estava preparada para enfrentar outras pessoas do outro mundo e na cidade em que fui morar, meu pai e meu cunhado tinha um bar e um dia nesse bar, um

[77] A entrada do memorial, na lista de referência, se dá da seguinte maneira:
_____ *[autoria]. Memorial - Normativas para a introdução a dissertação/tese, UFSC, 2004.*

homem que era muito amigo e conhecido de minha família chegou a dizer: "*surdos não são gentes*", eu entendi o que ele tinha falado e minha irmã confirmou, fiquei com raiva desse homem e fui ao balcão e falei para ele que surdos são gente sim, e eu o que sou? "Me vê como animal ?" ele se assustou, porque não esperava que iria contra ele e me pediu desculpas. Mas depois disso, dentro de mim, senti uma dor! (Anne, 2005) *a frase em vermelho está copiada certa do livro?*

(T2, p. 49. Historicismo: ocultando sinais de opressão).

(40) Cito exemplo de outra surda:

> [...] o que mais marcou na minha vida na escola foi quando a professora disse para mim que fazer os sinais é muito feio, que eu era igualzinho a um macaco, disse que eu sou parecida com o macaco e me obrigava a não fazer os sinais, [...]a professora falava para a minha mãe que eu não devia fazer sinais, minha mãe obedecia e me obrigava a falar, eu sofria porque queria muito de fazer os sinais com os amigos surdos.(...) Uma vez a professora bateu nas minhas mãos, mandava eu falar certo e brigava comigo por falar errado, ela reclamava comigo dizendo que eu não sabia falar direito, dizia que é muito feios os sinais que eu fazia, eu ficava muito decepcionada porque eu não sabia o que falar e eu sofri muito com isto. (Luiza[33] 2005).

33. Nome fictício

(T2, p. 49. Historicismo: ocultando sinais de opressão).

(41) Sanches (1990) explica que essa estratégia foi utilizada por professores oralistas que colocavam a gravura de um macaco; se houvesse a teimosia em usar a língua de sinais, o aluno surdo rebelde era colocado ao lado da gravura perante seus colegas surdos. Outro relato de surdo:

> Nós estávamos animadamente fazendo língua de sinais um com os outros em sala de aula, e daí apareceu a nossa professora que falou que iria fazer uma surpresa para todos nós, deu um pacote de presente para cada um de nós, ao abrirmos alegremente, decepcionamos quanto vimos que era uma banana, a professora explicou que fazíamos sinais feio iguais como macaco e por isto este presente era nossa recompensa, esta insinuação deixou nos envergonhados (Leonardo[34], 2005).

34. Nome fictício

(T2, p. 50. Historicismo: ocultando sinais de opressão).

Ocorre aqui, novamente, a citação direta longa como uma *mise-en-scène* do discurso acadêmico-científico, isto é, sendo utilizada com vistas a manter a cenografia de discurso acadêmico, apesar de, certamente, levar o leitor a questionamentos acerca de lacunas fundamentais: por que, entre parênteses, encontramos prenomes e não sobrenomes? Porque não há entrada alguma na lista de referências? Uma vez que os

locutores são surdos, eles expressaram-se em Libras? Houve, portanto, tradução? Qual foi, enfim, a procedência (forma de coleta) desses relatos?

É perceptível que, aqui, a citação direta não tem a preocupação de relatar, com fidelidade, falas efetivamente ditas. Trata-se apenas de "uma encenação que visa criar um efeito de autenticidade" (MAINGUENEAU, 2008, p. 141). Basta pensar, por exemplo, que, quando lemos enunciados entre aspas na imprensa, raramente eles se referem à integridade da fala de outrem. Normalmente, tais falas são retiradas do seu contexto de origem, recortadas, remodeladas – fato que inclusive revolta muitas "celebridades", devido às distorções de sentido derivadas daí[78]. Independentemente, portanto, dos atributos de fidelidade que envolvem ou não a produção e coleta desses relatos, importa ao analista entender os efeitos de autenticidade visados por L2.

É provável que tais relatos tenham sido coletados pela autora nas suas interações cotidianas de cidadã surda acadêmica e militante. Para M, o que realmente importa é o conteúdo narrado pelos informantes: a denúncia de situações humilhantes vivenciadas por crianças surdas devido à discriminação da LS; enquanto para P o que está em questão é principalmente a contribuição desses relatos para a credibilidade e o entendimento de sua própria narrativa enquanto pesquisadora surda.

Presencia-se ainda em (39) um flagrante da relação orientador/orientando, apesar das sucessivas revisões que, a rigor, envolvem a finalização de um gênero como a tese de doutorado. O enunciado *a frase em vermelho está copiada certa do livro?*, insistiu em permanecer em um espaço e um tempo que não lhes são próprios, dando, assim, margem a dúvidas quanto à procedência do relato de Anne (2005) e, por extensão, dos demais. Será que havia um livro a ser referenciado? Se sim, porque ele não o foi e por que se optou pela forma inusitada de referência que encontramos aqui? Ou será que a falta de referências visa preservar a identidade do sujeito informante que, hipoteticamente, poderia ter sido revelada no livro?

Apesar das lacunas, tudo indica que enquadrar os relatos de Anne (2005), Luiza (2005) e Leonardo (2005) como citações diretas, ainda que não tenham referências a serem

[78]Maingueneau vem abordando esse fenômeno, mais recentemente, como *aforização.* Ver, por exemplo, seu livro: *Les phrases sans texte* (2012).

fornecidas, é uma forma de L2 assegurar que continua na ordem do discurso acadêmico, e que não há aqui predomínio do ser comunitário, que milita e dá voz aos seus, mas do ser da pesquisa, que se debruça sobre a visão de dado povo.

Contudo, no meu entender, trazer os relatos de companheiros surdos não é uma estratégia opcional para L2, mas fundamental em uma pesquisa que pretende fazer *ecoar seu* [dos surdos] *discurso, "minha voz" na "sua voz"!* (T2, p. 21). Ora, L2 se projeta como porta-voz de uma coletividade e, como tal, assume e aceita o papel de denúncia[79] que desempenha. Além disso, como foi dito, o relato pessoal de surdos outros acaba por legitimar os próprios relatos da autora, que também legitimam aqueles, em um movimento recíproco de credibilidade e autoridade mutuamente conferidas.

Portanto, a posição de veicular relatos não acadêmicos na discussão teórica mostra-se, de alguma maneira, coerente com os objetivos da T2, uma vez que para pesquisar *vestígios culturais não registrados na história*, como indica seu título, é preciso aventurar-se em paragens não oficiais e, como na confecção de um mosaico, escolher as peças que irão compor essa bricolagem. Além disso, há ainda, na T2, depoimentos retirados de redes sociais (como do Orkut, p. 36 e 101) e de grupos de discussões, (como o SURDOS-BR, do *Yahoo*, p. 55) que se mostram relevantes para o andamento argumentativo da seção e que talvez não figurassem em publicações acadêmicas comuns (pelo menos não sem as devidas justificativas).

Diferentemente da T2 e da T3, que demonstram formas particulares de uso da citação direta longa, nenhum processo discursivo-citatório específico foi encontrado na T1, além das formas esperadas de modalização em discurso segundo (ALTHIER-REVUZ, 1998), que acontecem por meio da utilização dos chamados grupos preposicionais (segundo X; para Y; de acordo com Z), tão comuns nos discursos acadêmicos e sem contribuições relevantes para o meu problema de pesquisa.

A T1, provavelmente por adotar um posicionamento explícito e aberto quanto à relação pesquisa acadêmica e ativismo surdo, lança mão de menos estratégias de legitimação do

[79] A T2 traz relatos de surdos que sofreram situações de abuso físico, moral, emocional e sexual em uma instituição de ensino básico na década 1960.

texto acadêmico que as demais. Ora, a T1 se legitima justamente na abertura e na manutenção dessa discussão e nos relatos de vigília e autocontrole que apresenta.

Na próxima seção, pensarei nas ocasiões em que o locutor condutor de cada tese ora se inclui como parte integrante do povo surdo (nós surdos) ou de outros grupos ou entidades (a academia, a humanidade), ora se exclui do povo que focaliza (os surdos) ou da hegemonia referida (a sociedade ouvinte) e nos efeitos de sentido produzidos por cada opção.

5.3. *Eu* e *nós*: o (des)investimento do sujeito

Diz Benveniste (2005) que é por meio da categoria de pessoa – "*eu"* – que o locutor se apropria do aparelho formal da enunciação e se propõe como sujeito do discurso (instaurando concomitantemente um *"tu"*). No entanto, o discurso acadêmico, na sua ânsia de objetividade e imparcialidade, prima pelo apagamento do sujeito: os manuais de redação científica (e a academia) desencorajam o uso da primeira pessoa nas situações de enunciação acadêmica, na tentativa de apresentar eventos como sendo narrados por si mesmos, despidos, portanto, da subjetividade de um locutor, a exemplo do que prescrevem Severino (2000) e Lakatos & Marconi (1995), por exemplo.

Sinalizo para essa problemática, mas esquivo-me aqui de explorar (e criticar) em detalhes a tradição acadêmica que acredita no apagamento do sujeito da pesquisa, visto que essa questão já foi discutida por muitos. Além disso, no Capítulo 1, acredito ter deixado claro que coaduno com a visão de Santos (2005) sobre o surgimento de um novo paradigma (e o próprio uso da 1ª. pessoa do singular, ao longo da presente tese, como já foi dito, atesta essa concordância).

Nesta subseção, procuro entender as estratégias de pessoalização e os efeitos de sentido produzidos pela nomeação do sujeito da pesquisa como *eu,* pois sabemos ser ela a escolha dos produtores das teses, bem como o "deslizamento" para o *nós*, com as semelhanças e/ou distinções que seu emprego instaura em relação ao uso do *eu*.

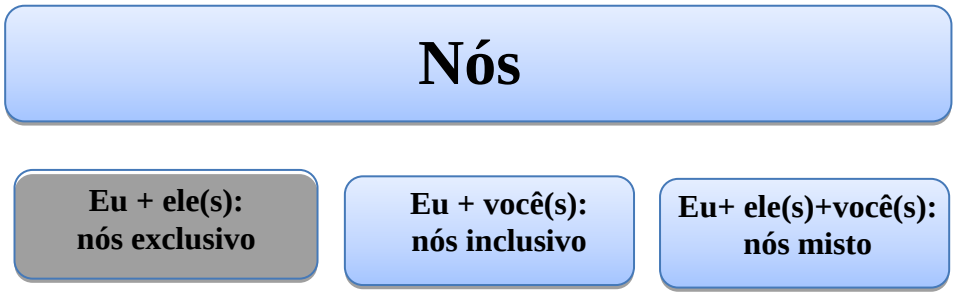
Não se pode perder de vista, inicialmente, que, de maneira geral, a nomeação do sujeito da pesquisa como *eu* ainda é considerada, por muitos, uma quebra no padrão de elocução acadêmico-científica, como afirma Tachetto (2003). Para a autora, o sujeito rompe com a tradição de nomeação quando sua experiência em pesquisa é reconhecida ao ponto de permiti-lhe infringir normas estabelecidas. Assim, o sujeito que se nomeia como *eu* o faz por considerar-se membro efetivo de dada comunidade acadêmica, sendo, pois, "autorizado" a falar por si mesmo e a atenuar marcas de heterogeneidade que revelariam vozes outras.

Ainda que se opte pela enunciação em primeira pessoa, a presença do *eu* costuma ser regrada, como sustenta Tachetto (2002, p. 01). "*Eu* presente demais significa não solicitar acesso à Academia, significa já-estar-lá, o que pode acarretar um jogo de vaidades," uma vez que, na academia, o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica, como bem define Bourdieu (1997).

Tachetto (2003) acrescenta que, se comparado com o uso do pronome *eu*, o uso do pronome *nós* pode indicar um sujeito que se apresenta à comunidade acadêmica com anseios de ser aceito por ela e que, portanto, se sujeita às normas estabelecidas, mas pode indicar também uma tradição que prima por algum (não total) distanciamento ou pelo efeito de modéstia (o plural de modéstia das gramáticas). Uma prova dessa segunda postura é, no meu entender, o fato de que muitos pesquisadores de prestígio optam pelo uso do *nós*.

Esclarece Benveniste (2005, p. 256), contudo, que o *nós* não corresponde de maneira direta ao plural do pronome *eu*, uma vez que "não pode haver vários 'eus' concebidos pelo próprio 'eu' que fala". Dessa forma, o *não eu* contido no *nós* pode referir-se ora a *ele(s)* (eu + ele(s) = nós exclusivo); ora a *você(s)* (eu + você(s) – nós inclusivo). Para Tachetto (2003), a distinção mais importante entre essas duas formas está na inclusão ou exclusão da segunda pessoa (eu + você/s) junto ao *eu* que fala, porque aí se instaura maior correlação de subjetividade, se comparada com a forma que exclui o interlocutor (eu + ele(s).

Nessa reflexão, Kerbrat-Orecchioni (1995) e Bardari (2011)[80] discutem ainda um terceiro tipo de *nós* (eu + vocês + ele/s), denominada por Fiorin (2003) "nós misto", conforme ilustra o esquema abaixo:



Como se vê, será preciso decifrar o valor semântico do *nós* utilizado nas teses em análise: saber quando (e se) ele prevê a inclusão do leitor – *eu + você(s)* – quando (e se) associa o *eu* a atores externos – *eu + ele(s)* – ou quando (e se) abarca essas duas categorias – *eu + você(s) + ele(s)*.

Os excertos selecionados e apresentados a seguir trazem uma amostra do uso do *eu* e do *nós* em cada tese, de modo a permitir uma reflexão sobre isso:

(42) Eu ousava exigir os meus direitos de ter Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula desde o início do curso, mas **só consegui** a disponibilidade desse profissional no final da graduação, depois de tantos choros, lutas, embates e brigas com o Reitor **(T1, 27. O meu corpo surdo que pulsa, questiona e pensa).**

(43) O campo teórico do pós-estruturalismo **nos permite** afirmar que **somos sujeitos** pertencentes a espaços de instabilidades e contestações e que **priorizamos o nosso** ser cultural surdo **(T1, 85. Estudos Foucaulteanos. Grifos meus).**

[80]O termo *nós misto* [eu + você(s) + ele(s)] não aparece nos autores citados, mas é utilizado por Fiorin (2003, p. 65).

(44) Eu estava expandindo o **meu** mundo e **necessitava** de uma língua em que pudesse **me identificar** e isto era reprimido pelos professores que deveriam **me encorajar.**
Com **a minha** linguagem limitada **eu não compreendia** o que acontecia **ao meu redor** no dia-a-dia, mas **eu era** muito curiosa e queria saber o 'porque' de tudo e **não recebia** respostas **e reprimia tudo dentro de mim e ficava muito agitada e ansiosa**.

(45) Nós, os sujeitos surdos, **batalhamos** pelo direito de **nos representarmos** como sujeitos culturais e, não, como uma anomalia a ser corrigida. O que **nos distingue** dos ouvintes é o fato de **pertencermos** a uma cultura e língua diferentes das deles **(T2, p. 81. A história dos surdos: o imaginário do 'outro'. Grifos meus).**

(46) Escolhi, então, para pesquisar os professores surdos que "atravessaram a formação do outro com o sofrimento", porque como **eu não formei** bem, nessas instituições **delimito** esses para a **minha** entrevista.

(47) Compartilhamos de **nossas** preocupações diante da lógica comunitária, diante da compulsão identitária ouvintista, e resistimos a esse movimento. Em certas situações, **assumimos** responsabilidades políticas que nos ordenem uma certa solidariedade para com aqueles que lutam contra esta ou aquela discriminação, e para fazer reconhecer uma identidade surda ameaçada, marginalizada, minorizada, deslegitimizada, ou ainda quando um povo surdo é submetido a repressão.**(T3, p. 27. Referencial Teórico. Grifos meus).**

A compreensão que tenho do *corpus* e os excertos acima me levam a determinar que, à revelia da tradição descrita por autores como Tachetto (2003) e prescrita em manuais de redação acadêmica, em linhas gerais, duas especificidades podem ser encontradas nas teses em análise: 1) é, indubitavelmente, um *eu*(predominantemente surdo) que fala, como já foi afirmado (e não, por exemplo, um *nós*, como plural de modéstia); 2) quando o *nós* aparece, ele é predominantemente o *nós* exclusivo, referindo-se a um *eu (surdo) + ele(s) (surdo(s)* e não, por exemplo, a um *eu (acadêmico) + ele(s) (acadêmicos)* ou a um *eu + ele(s)* determinado(s) + *você(s),* leitor(es) da tese (*nós* misto).

Assim, na pesquisa de base ativista vista aqui, o sujeito da pesquisa é um sujeito que ousa: não é mais o sujeito apagado, neutro e distante de outrora, mas um sujeito que se

nomeia como *eu* (surdo), que em algumas ocasiões interpela o outro (leitor) como *você*(vide excerto 02) e que, quando diz *nós*, refere-se predominantemente aos surdos (e não à comunhão do *eu* com o leitor, com a humanidade ou com os demais profissionais da área, como manda a práxis acadêmica).

Vemos que nos excertos (43), (45) e (47), os locutores apresentam a pertinência de um povo surdo (*nós surdos*) não deficiente, baseado em discursos teórico-acadêmicos (*O campo teórico do pós-estruturalismo* ***nos permite*** *afirmar que* ***somos sujeitos [...]),*** conceituais (***Nós,*** *os sujeitos surdos,* ***batalhamos*** *pelo direito de* ***nos representarmos*** *como sujeitos culturais*), ou de resistência social (***Compartilhamos*** *de* ***nossas*** *preocupações diante da lógica comunitária, diante da compulsão identitária ouvintista, e resistimos a esse movimento*).

Já nos excertos(42), (44) e (46), assistimos à manifestação de um *eu* que referencia situações vivenciadas pelo sujeito individual enquanto **ser e cidadão surdo** (apesar de vermos em (46), especificamente, uma fusão dos dois papeis, pesquisador e ativista): Lλ1 lutava por intérpretes de Libras em uma época hostil aos surdos (42); Lλ2 sentia-se cerceada pelas limitações à LS impostas pelas escolas (44) e Lλ3 relata dificuldades em sua vida escolar (46).

Priorizo, inicialmente, a manifestação do *eu*: pode-se questionar se o uso do *eu* não seria aqui autorizado muito mais pelo funcionamento acadêmico-discursivo do campo da educação (que "permite" o aparecimento do *eu*), do que pelos fatores determinados por Tachetto (2003), que reservam o *eu* a manifestações de vozes já aceitas pelo/no círculo acadêmico.

Por um lado, segundo Hyland (2000), os modos de funcionamentos dos discursos acadêmicos são sempre disciplinares: inscrevem-se em dada tradição, ainda que o sujeito tenha a ilusão de ser livre para dizer o que diz, da forma como o diz ("esquecimentos" de Pêcheux, 1998). Isso significa, também, que os efeitos de modéstia ou de autonomia pretendidos sustentam-se nas tradições disciplinares.

Por outro lado, apesar da força da tradição discursiva do campo da Educação, que não raramente "autoriza" o investimento do sujeito no discurso acadêmico que constrói (e

independentemente do fator de expertise determinado por Tachetto, 2003), o que se vê no *corpus* é um investimento autorizado muito mais pelo sujeito ativista engajado na pesquisa – líder intelectual surdo – e por sua história de vida do que por uma espécie de "permissão" disciplinar ou expertise em pesquisa.

Digo isso porque há aqui motivos de maior peso do que a tradição disciplinar (ou a expertise do sujeito) na nomeação do sujeito da pesquisa como *eu*: inicialmente, trata-se de um *eu* surdo, com experiência de vida peculiar e determinante para o desenvolvimento da pesquisa. Aqui, portanto, o sujeito não diz *eu* para fazer valer certa tradição disciplinar (ou porque se considera membro efetivo da comunidade acadêmica), mas porque se sabe membro ativo da comunidade surda à qual também se reporta. Acredita, assim, que a suaexperiência de vida possa colocá-lo como "especialista" frente ao outro do círculo acadêmico e do tema que desenvolve.

Ora, o *nós* de modéstia (que poderia também indicar a inclusão do orientador) soaria aqui como estranho e obrigaria o sujeito a enunciar a partir de outra lógica discursiva que o levaria a excluir ou a modalizar uma série de relatos e/ou posições que se sabem motivados pela condição surda da autoria (operação mais difícil para aqueles que se utilizam da LP como segunda língua).

Voltando aos excertos (43), (45) e (47), que veiculam a manifestação do *nós*, vemos assim a presença de um **nós** exclusivo, que se refere a um *eu* (surdo) + *eles* (surdos) e que coloca o leitor como uma testemunha silenciosa de todo esse processo: a nãopessoa (ele), quando referida em comunhão com o *eu*, torna-se um *nós* que se reverte em elemento da expressão de subjetividades coletivas e que acaba por afastar o "tu", interlocutor padrão, para o lugar da não pessoa. Em (45), por exemplo, L2 fala do direito dos surdos de ser respeitados enquanto sujeitos culturais *e, não, como uma anomalia a ser corrigida*. Indica também os fatores que os *distingue[m] dos ouvintes.* Ora, mas quem diz que surdos são uma *anomalia*? Potencialmente os ouvintes, referidos como outro *eles,* aqui também, de alguma maneira, objeto de fala.

Portanto, o *nós surdos*, nas teses, se mostra, em geral, militante: é o escape do sujeito da pesquisa em um momento em que ele sabe referir-se também a si quando fala do outro (surdo) como objeto de investigação. As questões levantadas por Mama (2010)

relativas à ética nos estudos sobre a África são também pertinentes para as pesquisas com surdos. Como poderiam pesquisadores surdos falar da vida, das palavras e dos olhares dos outros (surdos), sabendo que falam de si próprios e, ainda assim, ser capazes de realizar um fazer acadêmico fechado em si mesmo? A ética do comprometimento com o seu povo domina a pesquisa de autoria surda porque representa também a ética de comprometimento consigo próprio.

Lembro que para Benveniste (2005, p. 156), "em 'nós' é sempre 'eu' que predomina, uma vez que só há 'nós' a partir do 'eu' e esse 'eu' sujeita o elemento nãoeu pela sua qualidade transcendente" A presença do *eu*, conclui o autor, é constitutiva do *nós* (BENVENISTE, 2005, p. 156). Entre *nós surdos* e *eu surdo*, portanto, pode haver menos diferenças de sentido do que inicialmente se supõe.

Observa-se, contudo, que incluir-se no povo investigado não é regra no *corpus* em questão. Há muitos momentos – e acredito que estes sejam a maioria –, em que L, como sujeito do fazer acadêmico, precisa referenciar-se *aos surdos*, seja porque se trata de sujeitos específicos, portanto, caracterizados como não eu *(os surdos são assujeitados aos saberes que os descrevem como deficientes, anormais e necessitados de correções.* T1, p. 75), seja porque há uma série de combinações sintagmáticas cuja referência é conceitual: *pedagogia dos surdos; escola dos surdos; identidade linguística dos surdos* (T3); seja porque é preciso sujeitar-se às regras do jogo acadêmico e manter o sujeito da pesquisa no controle, de forma a garantir a capacidade do sujeito que fala de posicionar-se fora do grupo para visualizá-lo ou analisá-lo, quando necessário for, como mostram os excertos que seguem:

(48) Quando **nos referimos** à identidade cultural **do surdo,** referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura **do povo surdo**, aquela onde **nos** absorvemos no contato com o povo, então como ficaria a tão citada cultura nacional **para os surdos?(T2, p. 27. Estudos Culturais e estudos surdos. Grifos meus).**

(49) Isto é muito corriqueiro na sociedade ouvinte, dizem que aceitam **os surdos**, que aceitam a língua de sinais e a cultura surda, mas ainda vêem surdos como 'anormais', pois

acham que falta algo na vida **dos surdos**e isto dificulta que os mesmos construam as **suas** identidades surdas com sua diferença cultural, isto é porque para a sociedade, a falta de audição é ser 'anormal' **(T2, p. 27. Estudos Culturais e estudos surdos. Grifos meus).**

(50) Nesse campo, vejo **os sujeitos surdos** em **sua** constituição social, cultural e linguística. Isso significa que parto do entendimento de que **o sujeito surdo** não possui uma natureza dada que **o** determine como anormal, deficiente, etc. Qualquer representação surda é uma invenção cultural que pode ser determinada por distintos discursos, sejam eles de base clínica, psicológica, pedagógica, religiosa, linguística, jurídica, entre outros **(T1, p. 75. Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista. Grifos meus).**

(51) Os surdos necessitam estar com **seus pares** ou parceiros da mesmidade, formam construindo a Identidade lingüística, é coletivo, é como convívio/comunidade lingüística **dos surdos**, é o espaço ou território essencial do contato cultural **dos surdos** (**T3, p. 36. Questões Epistemológicas. Grifos meus).**

(52) Temos trabalhado uma forte potência de universalização, desconstrução e construção acreditamos que a *différance* não é uma distinção uma essência uma proporção mas um movimento do espaçamento, um devir-espaço do tempo, um devir tempo do espaço uma referência à alteridade surda, uma heterogeneidade, que não é idêntico ao ouvinte, como ser diferente **(T1, pp. 25-26. Compromisso com a minha pesquisa. Grifos meus).**

Nesses excertos, os surdos agora são *eles* e o *eu* se torna um *nós* que fala em comunhão com outros acadêmicos (orientador, banca examinadora = nós inclusivo), como em (48) e (52), nos quais o sujeito se coloca ao lado da instituição (academia) para analisar um grupo determinado. Os trechos *quando **no**s referimos a identidade cultural **do** surdo* e ***temos** trabalhado uma forte potência de universalização* implicam o exercício de um poder que é conferido a L pela atividade de pesquisa em desenvolvimento. Mostras como essas, ou outras em que o sujeito simplesmente se coloca fora do cenário para poder falar dele com menor correlação de subjetividade, garantem e legitimam a permanência do discurso das teses no domínio em questão, pois, apesar de engajado, trata-se ainda de um discurso acadêmico com as características que lhe são próprias.

Nota-se ainda a veiculação de conceitos na língua original do autor (como *différance*, de Derrida) que contribuem para a construção da imagem de um pesquisador familiarizado com termos técnicos advindos da leitura do original, não apenas da tradução.

Percebe-se ainda, nos excertos anteriores, que os locutores poderiam facilmente enunciar em primeira pessoa do plural, se assim quisessem, sem prejuízos importantes para a elaboração do dito (*quando nos referimos* à nossa *identidade cultural*; *nós surdos necessitamos*...). A opção pela não pessoa, no entanto, permite justamente falar de si através do outro sem sofrer as consequências diretas advindas dessa tomada de posição.

O excerto (49), em especial, hierarquiza duas categorias de não pessoa: *eles* ouvintes (ou sociedade ouvinte) e *eles* surdos. A primeira categoria não é referida no enunciado, mas sugerida pela enunciação e pode ser indicada pelas formas *dizem, aceitam, acham* e *vêem*. A segunda apresenta-se explícita no enunciado nas formas *os surdos, dos surdos* e *suas.* Apesar de os surdos aqui serem a não pessoa, o modo de enunciação do trecho deixa entrever proximidade destes e distanciamento daqueles (os ouvintes). Isso se deve ao fato de, ideologicamente, o *eu* identificar-se com a não pessoa ele (surdo).

Como foi visto, a tentativa de colocar o sujeito acadêmico no controle da produção de sentidos tem-se mostrado uma estratégia discursiva visada pelos sujeitos produtores das teses. Contudo, observo também que as manifestações do sujeito ativista estão atreladas à impossibilidade de exílio de si do ser que pesquisa: como um amálgama, esses fazeres vão-se relacionando na tessitura discursiva, de modo a se tornarem indissociáveis. Há ocasiões em que o *ele* surdo vai se tornando um *nós* surdos em meio ao processo enunciativo de forma natural e, aos olhos do leitor, possivelmente legítima:

(53) Desafio esta minha pesquisa? Sim, certamente, se julgarmos depois das lacunas que os pesquisadores fizeram nas suas histórias **sobre os surdos**. Será por que não puderam ou poucos se inspiravam para pesquisar? Alguns trechos lapidados herdaram a conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre **os surdos,viam-nos** como 'anormais' ou 'deficientes'. **(T2, p. 13. Minha história como parte de história dos surdos. Grifos meus).**

> **(54) Os sujeitos surdos** existem em todos os tempos, **o nosso** estilo de compartilhar os interesses semelhantes e a língua de sinais é tão antigo quando o mundo. **Deixamos** traços abundantes, marcas diferentes, mas dispersas, pois muitas ocorrências nem foram tomadas como objeto a serem representadas em história e, entretanto, **nossas** histórias permanecem ainda adormecidas esperando para serem despertas **(T2, p. 13. Minha estória como parte de história de surdos. Grifos meus).**

Os excertos (53) e (54) permitem flagrar por um instante os esforços de P, na manutenção do distanciamento, e a entrada sorrateira de M, no controle da produção de sentidos. Os excertos começam referindo-se a eles (os surdos), a nãopessoa de Benveniste (2005) – *histórias sobre* ***os surdos***; *visão negativa sobre* ***os surdos; os*** *sujeitos* ***surdos*** *existem* – mas acabam, inevitavelmente, dominados pela subjetividade e pela expressão do que não pode e não quer ser contido: a inclusão do sujeito que pesquisa na coletividade pesquisada – ***viam-nos*** *como anormais ou deficientes;* ***deixamos*** *traços abundantes;* ***nossas*** *histórias permanecem* – em um mesmo parágrafo.

Para Coracini (1991), a busca por efeitos de objetividade é indício de um comportamento do locutor, na tentativa de afastar-se da trama enunciativa para melhor descrever fatos e garantir a construção de uma "verdade". É assim que os locutores das teses examinadas lançam mão de um recurso discursivo que demonstra desejo de imparcialidade. Como, no entanto, é inevitável falar do outro sem falar do *eu* contido nele, há momentos em que L não pode fugir à expressão de sua subjetividade, assumida com maior ou menor força, ora aproximando-se, ora afastando-se do seu objeto de estudo. Mais uma vez, é flagrante a tentativa de controlar o incontrolável; incontrolável porque inegável.

Qual das duas ocorrências, *nós/eu* surdo(s) ou *ele(s)* surdo(s) seria, então, a mais volumosa em cada tese? Está claro para mim que na T1 e na T3 há prevalência do *eu* e/ou do *nós*. A primeira porque produz um ativismo não dissimulado, mas assumido no enunciado, o que rende muitas formas de autodesignação. A segunda porque já se mostra como uma produção coletiva no título (*nós surdos*) e se mantém fiel a esse projeto.

Contudo, a prevalência de uma ou de outra forma não aparece de maneira clara na T2, pois há ali um sujeito que desenha sua história (eu) e a apresenta como parte integrante da história de um povo (ele), no qual o sujeito ora se inclui (nós), ora se exclui (ele). Além disso, enquanto o engajamento produz *eu* ou *nós*, o desejo de objetividade (distintivamente presente na T2) e preocupações com o éthos de pesquisador produzem *ele*. Assim, presencia-se discreto equilíbrio entre as formas de designação pronominal na T2.

Quanto à prevalência do pronome *eu* ou *nós*, é possível lançar um olhar quantitativo para verificar a frequência em que tais pronomes aparecem nos dados da pesquisa. Entretanto, tal olhar não é indício seguro das formas de pessoalização ocorridas, uma vez que ele se deterá apenas nas formas explícitas de designar *eu* ou *nós*, não abarcando as múltiplas e predominantes formas desinenciais desse processo (*suponho, precisamos*, etc.). Ainda assim, acredito em alguma contribuição advinda daí.

A tabela abaixo ilustra a frequência dos pronomes *eu* e *nós* nas teses do *corpus*[81] e quantifica duas grandezas distintas: primeiro, o universo de pronomes encontrados no *corpus* e, após a barra, as ocorrências em que o *eu* e o *nós* referem-se exclusivamente a L (excluí, portanto, as ocasiões em que o pronome *eu* ou *nós* se referiam a locutores distintos de L, apreensíveis, por exemplo, no discurso relatado). Excluí, também, as ocasiões em que L enunciava a partir de embreantes distintos do quadro enunciativo da tese, isto é, em citações autorais (ou rememorações) cuja dêixis apontava para contextos, tempos e locais distintos do aqui-agora da tese (como os trechos em que o *eu* se refere à infância do autor). O gráfico a seguir ilustra apenas essa última grandeza (em que o *eu* e o *nós* referem-se a L) e coteja tal ocorrência nas três teses.

[81]Utilizei um programa de busca de palavras: o *localizador de palavras do Windows 7*. Dentre as palavras localizadas, contei manualmente as ocorrências que se referiam ao *eu* (locutor da tese) e ao *nós* (uma espécie de locutor coletivo – o povo surdo), excluindo as ocorrências em que *eu* ou *nós* referiam-se a outros locutores.

Tabela 1: Frequência dos pronomes *eu* e *nós* no *corpus* da pesquisa

Tese	**Eu**	**Nós**
T1	237/**54**	29/**01**
T2	534/**57**	96/**12**
T3	106/**03**	184/**15**

A tabela 1 mostra que, comparada às demais, T2 é a que mais se utiliza explicitamente do pronome *eu.* É também a que demonstra um maior equilíbrio entre o uso dos dois pronomes (*eu* e *nós)*. T1 apresenta o maior desequilíbrio entre o uso dos pronomes: há pouquíssima utilização do *nós* e uma superutilização do *eu*[82]. No cotejo com T1 e T2, T3 é a tese que menos se utiliza de embreantes de pessoa, mas, quando o faz, apresenta um claro predomínio do *nós*. A justificativa é evidente e determinada pelo tema da pesquisa: L3 se coloca como o porta-voz de profissionais surdos da educação na busca pela "*pedagogia e* [pel]*a experiência que* ***nós*** *surdos queremos"*. Ele não fala por si, mas por um grupo de profissionais do qual faz parte. Profissionais que, aliás, em suas entrevistas, utilizam-se bastante do *nós*, assim como L3 – fato que faz a T3 ser a que mais uso faz do *nós*, no universo geral de uso do pronome. Mas o que esses números significam? Como podemos interpretar esses dados frente à compreensão do *corpus* da pesquisa?

Ora, o *eu* fala pouco na T3 porque ele já foi incluído no título: trata-se de uma produção coletiva, na medida em que os dados de professores surdos coletados ocupam considerável espaço textual: preenchem mais da metade da tese. Quantitativamente, T3 apresenta 152 páginas. Excluídos os elementos pós e pré-textuais, chega-se a um texto de 130 páginas.

[82]Uma vez que o critério determinado nesse ponto da análise foi a frequência explícita das categorias de 1ª. pessoa (*eu* e *nós*), como foi dito, não analisei as ocasiões em que as desinências verbais poderiam indicá-las. Isso não significa que tais ocorrências sejam insignificantes ou inexistentes. Ao contrário, um olhar mais acurado sobre o estilo de escrita do produtor da T1 mostra que haveria mais ocorrências desse segundo tipo (isto é, sem explicitação de pessoa), sobretudo em relação ao uso da terceira pessoa do plural. Por se tratar de uma análise certamente contributiva na compreensão do *corpus*, embora não totalizante, minha opção foi por tentar torná-la mais objetiva.

Dessas, 79 são ocupadas com falas diretas e literais do povo surdo, o que representa mais de 60% do volume da tese. Esses dados podem ser interpretados da seguinte maneira: o objetivo da T3 é, justamente, fazer o seu povo ouvido na academia: ele empresta o seu corpo e a sua voz para o espírito do grupo. É por isso que na T3 o comentário sobre a fala do outro não pode valer mais do que a fala original. A princípio, a análise dos dados na T3 não envolve muito labor interpretativo: organizam-se as falas por temáticas e, posteriormente, recortes aproximam falas semelhantes. É apenas na discussão dos resultados que L2 se manifesta explicitamente sobre os dados coletados.

Enquanto, na T3, o locutor (L3) fala pela totalidade do grupo, a T1, por outro lado, dá mostras de que há elementos bastante pessoais nas convicções da autora em relação às posições que defende e que apenas a situação de fronteira, entre pesquisadora e militante, seria capaz de engendrar o discurso apresentado. Apesar de se tratar de um tema (implante coclear) que motiva e comove a comunidade surda brasileira de maneira geral e de aí encontrar-se também a denúncia da "captura de bebês surdos pelo ideal da normalização", a produção acadêmica de L1 mostra-se imbuída de um espírito crítico e perspicaz que é peculiar à autora, ao **seu** incômodo/inquietude perante o implante coclear e de **sua** forma poética e apaixonada de narrar o seu povo. Em outras palavras: se outro surdo militante pesquisasse a mesma temática, com o mesmo aporte teórico, certamente a produção seria distinta da T1, pois há nela "incrustado" o espírito da sua produtora. Um discurso com essas características produz muitos *eus* e poucos *nós*.

Na T2, por sua vez, L2 demonstra um equilíbrio maior entre os pronomes porque trata de vestígios culturais surdos não registrados na história e, nessa empreitada, coloca-se explicitamente como mais uma produtora desses vestígios coletivos, relegados ao esquecimento. Esse ponto a faz ainda mais próxima dos "demais": a(s) histórias(s) aproximam os sujeitos e instauram um caráter de denúncia inquestionável: L2 dá voz aos seus, aos relatos do horror vivenciado por um grupo específico de surdos, mas que, do ponto de vista emocional, parece ter sido vivenciada por todos os outros. De uma maneira ou de outra, as agressões ali relatadas se expandem ao grupo (no qual o locutor se inclui), tornando-se representativas de um passado hostil aos surdos e cujas ressonâncias ainda se fazem ouvir no presente. O *eu* compõe a história de um *nós*, e o

nós constrói uma história coletiva onde o *eu* se insere, resgatando, nesse movimento, questões ligadas ao Lλ.

Dizendo de outra maneira e para resumir: L3 utiliza-se amplamente do *nós* e parcamente do *eu* porque a T3 é a discursivização de um movimento social de nome idêntico (vide excerto 32), cunhado por um grupo de surdos, na luta pela melhoria da educação de seu povo. Apesar da autoria singular, a motivação, o sonho e a expressão discursiva implicam uma construção plural que tanto origina o coletivo quanto serve a ele. Na T2, por outro lado, L2 é, ao mesmo tempo, singular e coletivo porque apresenta uma história que é sua, mas que se assemelha de tal forma a tantas outras que faz parecer que uma está contida na(s) outra(s). Como em uma bacia hidrográfia, uma história se torna afluente de outra, que deságua e compõe outra ainda maior. Nessa confluência, o *eu* e o *nós* se misturam e se alternam na composição de um oceano cujo horizonte, no presente, ainda está por ser construído. L1, por sua vez, produz muitos *eus* porque, apesar de abordar uma temática de interesse amplo, incorpora à produção da tese olhares, afetos, angústias, confrontos e afrontas com contornos nitidamente pessoais, isto é, imbuídos de paixões próprias e do espírito particular da autora.

Nas teses, portanto, o *eu* ou o *nós* aparecem preponderantemente como representação do ativista, como se viu nos excertos anteriores. Mas há também ocasiões em que o *eu* se torna um *ele* que pode ser citado e que procura demonstrar, além da experiência social, uma experiência acadêmica, com o intuito de ser aceito pelo outro do círculo acadêmico:

(55) Dentro da história cultural dos surdos podemos perceber vários artefatos culturais do povo surdo, que podem ser a experiência visual, lingüística, literatura surda, vida social, esportiva, artes, políticas e outros .[44] "(...) o conceito 'artefatos' não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo". (STROBEL, 2008a, p.35). **(T2, p. 61. Os surdos: construindo a história cultural).**

[44]Para saber mais sobre os artefatos, ler: STROBEL, Karin. "As imagens do outro sobre a cultura surda", editora UFSC, Florianópolis, 2008.

(56) O que concorreu para a formação da palavra deafhood? O inglês tem substantivos como manhood, ou seja, ser homem ou o estado de passagem; womanhood, ou seja, mulher ou o estado de ser ou atingir. Então os surdos ingleses tiveram o espaço criativo para a invenção da nova palavra em que atribuem significados diferentes, significados para os tempos atuais. (PERLIN; MIRANDA, 2003)

Como defende Tachetto (2002), a estratégia de demonstrar experiências anteriores em trabalhos acadêmicos pode refletir o desejo do sujeito de ser acolhidocomomembrodaacademia, uma vez que ele já se mostra como membro de uma cultura e de uma comunidade específicas. Afinal, é diante de um *tu* acadêmico que o *eu* se constitui como sujeito da pesquisa. Esclarece Benveniste (2005, p. 286) que "a consciência de si mesmo [aqui, consciência do eu/acadêmico] só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*". Portanto, em (55) e (56), os próprios produtores das teses são (re)tomados como elementos citáveis e são referenciados em trabalhos desenvolvidos anteriormente: o primeiro, em um livro, o segundo, em um artigo (em coautoria), em uma estratégia que legitima o discurso a ser produzido e empodera o sujeito produtor.

Logo, diante do *eu* (acadêmico/ativista), ora se projetará um *tu* acadêmico, ora um *tu* comunitário, a depender da topografia de origem dos leitores. O interessante aqui é que o *eu* pode sempre mostrar-se a um *tu* determinado como sendo proveniente de um grupo ao qual ele (o *tu*) não pertence. Ou seja, diante do *tu* acadêmico, o sujeito da pesquisa pode se colocar como um líder intelectual surdo, topograficamente definido e moralmente engajado (que reconhece isso como insígnia diferencial entre os outros), além de um pesquisador comprometido e consciente de seu papel. Diante do *tu* comunitário, o sujeito engajado pode se colocar como membro da "confraria acadêmica", como o "assinalado", o líder acadêmico-intelectual cuja voz se faz ouvida, voz essa capaz de conjugar valores discursivos e teóricos em prol dos valores de seu povo.

Tanto em um caso, quanto no outro, o *eu* se coloca diante do *tu* com um diferencial distintivo: na academia, é o eu surdo militante que se destaca; na comunidade, é o fato

de ser um acadêmico que o torna distinto. Independentemente da referência, o que se percebe é o fazer (militante ou acadêmico) atrelado a insígnias distintivas.

5.4. O discurso final

Ao estudar a estrutura retórica da conclusão de teses de doutorado, Button (2005) a apresenta como potencialmente contendo: i) resumo dos principais resultados; ii) retomada dos objetivos e hipóteses; iii) relato das limitações do estudo; iv) discussão das implicações teóricas e práticas; v) sugestões para futuras pesquisas; vi) relato geral das contribuições do estudo. O autor apresenta os itens acima como o somatório de todas as unidades retóricas encontradas no *corpus* analisado por ele. Tais unidades, contudo, podem combinar-se de diferentes maneiras e podem mesmo não estar todas presentes na seção referente à conclusão.

Na presente pesquisa, busco verificar o que "fazem" o sujeito da pesquisa e do ativismo surdo na conclusão (considerações finais) de cada tese, olhando de relance para as unidades retóricas descritas por Button (2005), além de averiguar como os sujeitos avaliam sua própria pesquisa e como a desvinculam ou aproximam do movimento surdo. Certamente, tais ações desenharão uma imagem final de si que cada locutor constrói, pautada em valores acadêmicos e/ou valores ativistas, o que me permitirá avaliar a natureza da relação entre os éthe.

Para começar, apresento os títulos escolhidos por cada autor na nomeação da parte final da tese e lembro que, para Maingueneau (2004), existem gêneros que são definidos basicamente pelos títulos, como no caso dos gêneros autorais (ou gêneros instituídos de modo IV). Apesar de certamente não ser este o caso, chamo a atenção para a importância de se compreender o título da seção final como um descritor das funções ou papéis determinados pelo autor para aquela seção, como sustenta Araújo (2006).

A T1 apresenta suas considerações finais em uma composição de oito páginas, intituladas *Findar? Um ato de ousadia* e deixa entrever no título a sombra de uma fina ironia interposta entre o ato interrogativo (que não acredita no fim) e sua qualificação (no

campo semântico do arrojo e do atrevimento). Construído como uma pergunta retórica direcionada ao próprio locutor, o título sugere menos o desejo de encerramento do que o de provocação reflexiva e avaliativa. Dito de outra forma: a conclusão não é vista como o encerramento, mas como uma pausa. Ou ainda como o hasteamento de uma bandeira que há de despertar um debate sobre o tema do implante coclear e do seu efeito de assujeitamento na vida do surdo, como se poderá perceber nos excertos a seguir. Mais do que isso, tal seção busca fugir de um encerramento reducionista para continuar a propagar os efeitos maléficos do implante na constituição dos surdos, o que é considerado por L1 como um ato de ousadia frente ao gigantesco "império do Implante Coclear".

Os excertos a seguir ilustram o desejo de continuidade, o não conformismo perante um suposto fim, e sugerem que os leitores certamente participam de um encerramento – senão de um problema de pesquisa, pelo menos de uma jornada empreendida por uma pesquisadora em formação, que considera ter assumido riscos em sua vida acadêmica:

(57) Como eu disse na apresentação desta tese, esta não representa a finalização de um discurso, uma produção inventada por mim, por estar resistente a estas práticas de normalização surda tão prementes nestes tempos em que o jogo de poder/saber nos impõe uma norma de *qualidade de vida,* como proclamam os especialistas e as mães líderes; apenas o começo, uma porta aberta para outros pesquisarem o mesmo tema.

(T1, p. 54. Findar? Um ato de ousadia).

(58) Contei, em minha apresentação, o episódio em que uma estudante me desafiou a conseguir dados em Manaus. Entretanto, eu consegui produzi-los, não como imaginava, mas arrisquei. Nada nesta vida vai para frente se não se aceita correr riscos. Assumi o risco na minha vida acadêmica. E, agora, estou à espera de outros riscos e desafios, pois sei que esta tese não será, simplesmente, engavetada ou colocada em uma estante da biblioteca da UFSC. Ela cairá no domínio público e será expandida e divulgada nos meios acadêmicos e no território do implante coclear. Ela vai provocar a ira de muitas mães, de sujeitos adultos implantados[59] e de especialistas, como em Brasília, em setembro de 2009, quando proferi uma palestra. Se a palestra provocou aquela repercussão, imagine esta tese! Assumo o risco da minha verdade e do meu discurso.

59. Estou me referindo aos sujeitos implantados que não fazem uso da língua de sinais e que subalternizam e subestimam essa língua e a cultura surda. Tenho um amigo surdo, de longa data. Ele fez o implante coclear no dia do nascimento do meu filho. Nem por isso ele deixou a língua de sinais de lado: ele é o ideal do bilingüismo.

(T1, p. 58. Findar? Um ato de ousadia).

(59) Se, para a idealização do resultado do implante coclear, houver a negação da língua de sinais, como os muitos discursos circulados e inscritos nos corpos surdos, as resistências surdas vão constituir uma constância, uma força e uma fúria contra o império do implante coclear. Se for possível uma negociação para que o bilinguismo reine no território do IC, talvez os mares da resistência surda sejam amainados. Mares amainados ou furiosos. Depende dos próximos discursos que vão ser circulados e inscritos na constituição dos sujeitos surdos.

(T1, p. 59. Findar? Um ato de ousadia).

Há três movimentos discursivos relacionados ao desejo de continuidade da discussão desenvolvida na T1. Em termos retóricos, tal desejo se manifesta por meio de um anúncio, de uma previsão e de uma ameaça. Primeiramente, em (57), através da metáfora da porta aberta para outros pesquisarem o mesmo tema (de onde se supõe que a porta estava fechada e que abri-la foi um ato de ousadia), **anuncia-se** uma *tomada de posição inicial que se mostra produtiva;* em seguida (58), quando se projeta uma antevisão da repercussão do trabalho, **prevê-se** uma *reverberação vocal do discurso da T1*; em (59), finalmente, vem a **ameaça:** põe-se nas mãos da instituição "discurso" a responsabilidade pela fúria ou calmaria dos "mares surdos militantes": calmos, em função do discurso de inclusão da Libras nos programas de implante coclear; furiosos, a partir de sua exclusão.

Ora, há qualquer coisa de pretensão em um locutor que anuncia, prevê, arrisca-se e ameaça com tamanha segurança. Dominada muito mais pelo éthos dito do que pelo mostrado, Lλ1 avalia a sua pesquisa como atrativa e polêmica, pois explicita a máxima do engavamento de trabalhos monográficos e supõe que o seu, no entanto, não terá essefim: *cairá no domínio público, será expandido e divulgado, provocará a ira de mães*

(...), adultos implantados (...) e especialistas.

Ao evocar e negar uma atitude considerada corrente na academia (o do engavetamento de estudos), L1 julga o seu como superior aos demais, pois reserva a ele um lugar de destaque e de fuga da tradição de engavetamento. Porém, atenua a possível construção de um éthos (dito) de prepotência (que poderia evocar, até mesmo pelo "tom" assertivo, enérgico assumido – éthos mostrado), ao considerar, sobretudo, uma repercussão crítico-negativa de sua tese, que é contrária ao "tratamento" da surdez a partir do implante coclear – posição (atualmente) muito mais aceita no corpo social do que a de L1. Ao falar de seu trabalho, portanto, L1 fala de algum modo de si. Em outras palavras: ao dar asas e sobrevida ao seu trabalho, L1, simultaneamente, dá asas e sobrevida a si mesma enquanto ativista no Movimento Surdo, imbricando-se, nesse movimento complexo, com Lλ1 (o locutor enquanto ser do mundo).

Assim, o discurso final da T1 é de desenho muito mais ativista-militante do que acadêmico – se é, realmente, possível visualisar, no *corpus* esses dois fazeres de maneira independente. O que quero dizer com isso é que a seção final de T1 serve mais aos propósitos comunicativos da militante, preocupada com a expansão do IC e da subalternização dos surdos e da LS, do que aos da acadêmica, preocupada com o cumprimento de rotinas metodológicas. Ao que tudo indica, o que está em jogo é muito mais o encerramento da discussão do tema (e da jornada do sujeito nesse percurso) do que o encerramento de uma pesquisa, pois a discussão não se prende aos dados do estudo, ultrapassa-os em muito, chegando a projetar as repercussões da pesquisa no meio social.

É claro que aqui também há preocupações acadêmicas. O excerto (08), por exemplo, foi retirado da parte referente à conclusão e relata as tentativas de L1 *em fugir das armadilhas impostas pela militância,* para fazer prevalecer o ser da pesquisa. Apesar disso, é o *eu* surdo politicamente engajado que sobressai nas considerações finais – como, aliás, não poderia deixar de ser, uma vez que essa posição se mostra extremamente coerente com a apresentação e o desenvolvimento do trabalho. Seria estranho se ocorresse o contrário: uma espécie de fazer acadêmico que demonstra tensões constitutivas entre o sujeito social e o sujeito acadêmico, que, no final, vira as costas para o lugar de fala e a trama de poder que tanto suporta quanto motiva seu produtor.

Assim, como dito, a conclusão também se presta a rotinas acadêmicas, ainda que o desenho nitidamente ativista que assume faça com que tais rotinas acabem por servir muito mais aos propósitos de M (o sujeito militante). Isso fica claro no quadro 9 abaixo, que busca contemplar os movimentos retóricos descritos por Button (2005):

Quadro 9

Práticas discursivas desenvolvidas na conclusão	
Rotinas metodológicas	Excertos da T1
1. Resumo dos principais resultados	• *A invenção do surdo como alguém a ser equiparado ao normal [...] foi institucionalizada no Amazonas por meio da família, da medicina, da política pública de saúde e da mídia (p. 154-155).* • *As mães são assujeitadas pelas práticas médicas para serem agentes de saúde dos seus filhos. E a família é institucionalizada pela medicina para controlar os corpos surdos[...]. (p. 155).* • *A criação de organizações não-governamentais [...] tem o firme propósito de vigiar outras famílias com filhos surdos [...] para empenhá-las na idealização e no resultado do implante coclear embutido nos corpos surdos* (p. 155).
2. Retomada dos objetivos e hipóteses	Não consta
3. Relato das limitações do estudo	*[...] para tudo que não foi possível ser feito nessa tese, devido ao alto nível de investimentos emocionais desprendidos nesta pesquisa (p. 157).* *Travei, no meu interior, um forte embate, pois, a todo momento, precisei fugir das armadilhas impostas pela militância* (p. 157)
4. Discussão das implicações teóricas e práticas	Teóricas: não foram observadas. Práticas: *Devemos nos mobilizar e traçar metas para que o teste da orelhinha não seja um poder nas mãos dos especialistas em implante coclear e que sejam estratégias politizadas em que, na realização os testes da orelhinha, as comunidades surdas seja convidada a orientar as famílias que tenham bebês surdos, para que não haja o genocídio da língua de sinais na infância das crianças surdas* (p. 157)
5.Sugestões para futuras pesquisas	*Desafio outros pesquisadores, surdos e ouvintes incursionados nos Estudos Surdos, a discursar sobre as narrativas que constituem as resistências surdas ao implante coclear; a*

	disciplina e o adestramento de corpos dos surdos com o implante coclear [...] e o bilinguismo das crianças implantadas,[58] *(esta será minha prioridade de pesquisa após a defesa de teses ao lado de minha orientadora Ronice Quadros) entre outras muitas idéias férteis e possíveis de serem desbravadas.*
6. Relato geral das contribuições do estudo.	Não foram apresentadas de maneira sistemática ou direta (mas podem ser resgatadas nas entrelinhas).

O quadro acima não se pretende exaustivo, mas apenas ilustrativo das rotinas cumpridas nas considerações finais da T1. Esse fato demonstra as inter-relações e sobreposições de vozes e imagens que pude constatar no *corpus* como um todo: M age por meio de P, mas obviamente, não o domina por completo.

L1 se mostra, no discurso final de sua tese, como a expressão de uma voz (e de um corpo) capaz de assumir riscos e realizar ameaças, fato que delineia um éthos de ousadia e de coragem, exatamente como ela já havia se pronunciado, em mais de uma ocasião. Na T1, a combinação do éthos dito e do mostrado se realiza em perfeita harmonia porque o que é dito sobre o *eu*, acaba sendo também demonstrado ou sugerido pelo mesmo *eu* (ou vice-versa), ou seja, o éthos dito não se mostra aqui como um mero artifício justamente porque ele vem sempre alicerçado (ou provado) pelo éthos mostrado. Ou melhor, o que é sugerido pelo tom da enunciação (enérgico, assertivo) acaba sendo, muitas vezes, explicitado no enunciado.

Na T2, a seção final, intitulada *Reflexões Finais*, contempla quatro páginas subdivididas por dois subtítulos: *Refletindo as realidades surdas* e *História cultural atual: um novo jeito de ser surdo*. Semelhante ao que foi observado na T1, aqui também a discussão vai muito além dos dados e seus resultados, ou melhor, o que está apenas esboçado na T1, concretiza-se com toda força na T2: a discussão sobre os dados não é retomada aqui (ou melhor, não o são de maneira direta, porque é possível resgatá-la nas entrelinhas do discurso). A parte final aborda conclusões relativas a temas desenvolvidos em outros capítulos (não no capítulo das análises) e simplesmente não toca nas conclusões específicas aos dados analisados. Aborda, sim, *o que o povo surdo quer e o que é mais importante para ele (dignidade, língua, organização social e costumes, política e história*) – delineando uma espécie de contradiscurso às opressões e discriminações

reveladas nos/pelos dados. É possível também constatar uma manifestação mais forte de M do que o que se pôde observar no desenvolvimento da tese, como mostram os excertos a seguir:

> **(60)** É duro constatar que milhões de sujeitos surdos em todo o mundo sejam tratados com discriminação.
>
> A realidade mostra que a maioria dos sujeitos surdos é vitima da falta de oportunidade, das ausências de políticas sociais que contemplem suas necessidades ou que, simplesmente, são tratados com indiferença pelas famílias, amigos e outros. (**T2, p. 147. Reflexões Finais).**

> **(61)** Se alguém como eu não se incomodar, quem vai se preocupar? Quem irá defender e lutar pelo povo surdo? É o momento de 'ouvirmos' os discursos de mais líderes surdos das comunidades surdas. Espero que, com os meus escritos, as pessoas comecem a refletir seriamente sobre tudo e 'enxergar' o outro lado da cortina. Procurei mostrar os diferentes olhares, as vantagens e desvantagens de ambos os lados (**T2, p. 145. Reflexões Finais).**

> **(62)** Procurei escrever de forma mais imparcial possível, porém não foi inteiramente possível pelo fato de eu 'ser surda', pois compartilho junto muitas coisas que aconteceram, então me inquieto e luto pelo e com o povo surdo, que são criaturas sensíveis, que almejam ser respeitados como 'seres surdos' e não como 'seres deficientes' **(T2, p. 147. Reflexões Finais).**

A seção final da T2, a partir dos excertos reproduzidos (60 a 62), mostra um discurso ativista academicamente engajado ou, por outro prisma, um discurso acadêmico politicamente comprometido. Se, no discurso final, o ativismo surdo se sobressai, é porque no desenvolvimento da pesquisa ele precisou ser controlado, ou pelo menos contido em sua rebeldia mais pungente.

Na T2, apenas em (62), nas palavras finais, demonstra-se, de maneira explícita, a preocupação com a vigília de M por P (diferentemente do que acontece na T1, cuja preocupação é abordada explicitamente ainda na seção de apresentação). A vigília é

explicitada, e a sua impossibilidade de sucesso absoluto é apresentada sem rodeios. Se L2 o admite tão francamente é porque se sabe coberta de estratégias que visaram justamente manter o efeito de objetividade e a cenografia de discurso acadêmico, ou melhor, ao admitir a estratégia de vigília, admite também algum sucesso obtido.

Em (60), o modo de enunciação emotivo e informal acusa o envolvimento do sujeito da pesquisa na realidade pesquisada logo nas primeiras linhas. Ora, um pesquisador convencional, que se debruça com anseios de objetividade ou suposta neutralidade sobre seus dados, não classificaria, provavelmente, dada realidade como *dura* (talvez como imprópria, improcedente...). A expressão da emoção aqui se dá justamente porque o corte atingiu a própria carne, tocou a própria ferida e fez transbordar em tom de desabafo e protesto (éthos mostrado) o sentimento contra uma discriminação que pesa sobre os próprios ombros de quem escreve.

Para ver esse estado alterado, é preciso contar com a ação de sujeitos considerados "assinalados": *se alguém como eu não se incomodar, quem vai se preocupar*? O éthos visado aqui talvez tenha sido o de um ser altruísta, voltado para o bem comum, mas temos poucos indícios de tal incorporação pela audiência. Como se sabe, para mostrar-se culto, por exemplo, em matéria de éthos, é mais promissor recitar Camões do que afirmar: eu sou culto (a não ser que, como faz L1, haja uma combinação desses dois modos). Na verdade, o enunciado destacado no parágrafo anterior deixa dúvidas quando às especificações do sujeito introduzidas pela conjunção *como*, pois pode sugerir tanto *uma pessoa* capaz *como eu*, quanto *uma pes*soa líder *como eu,* ou ainda *uma pessoa* surda engajada *como eu*. É como postula Pêcheux (1998): o sujeito é atravessado pelo esquecimento de que os sentidos que produz podem ser opacos – e pela ilusão de que aquilo que diz chega ao interlocutor tal como foi engendrado no ponto de partida. É justamente por isso que, no trecho em análise, não há garantias do éthos visado por L2 (tampouco do éthos passível de ser incorporado pela audiência).

Tal esquecimento leva L2 a considerar a sua escrita como igualmente clara e reveladora de uma realidade desconhecida por muitos (*Espero que, com os meus escritos, as pessoas comecem a refletir seriamente sobre tudo e "enxergar" o outro lado da cortina*). Demonstra, sem qualquer preocupação modalizadora, considerar a sua pesquisa como o

descortinar de uma verdade até então encoberta, fato que nega, no espaço do interdiscurso, discursos anteriormente construídos na mesma formação discursiva – e isso demonstra que L2 é dominada também por outro esquecimento pecheteano: o esquecimento de que o sujeito não é a origem absoluta do seu dizer: de que aquilo que diz é um já-dito (captado, em alguma região da memória discursiva, e reelaborado por ele). Assim, de maneira implícita, L2 acaba por se considerar a "salvadora" de uma pátria onde nem todos são "assinalados" e por avaliar a sua pesquisa como uma arma (revolucionária, divisora de águas) talvez mais potente do que possa ser considerada do ponto de vista dos esquecimentos pecheteanos. Nesse trecho, portanto, o éthos projetado se inclina ao terreno da prepotência.

Para Foucault (2006, p. 38), "o papel do intelectual não é mais o de se posicionar 'um pouco à frente e um pouco ao lado' para dizer a verdade muda de todos". O papel do intelectual vai além de um estado de consciência: "é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele [o intelectual] é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do 'saber', da 'verdade', da 'consciência' e do 'discurso". Logo, não se deve perder de vista que os intelectuais surdos estão enredados na mesma trama de poder que combatem: quando se consideram os agentes da consciência, capazes de ver o que ninguém vê, posicionam-se do lado mais forte da corrente e exercem o poder que antes combatiam. Criticam certo assujeitamento, ao mesmo tempo em que visam apenas substituir o discurso que assujeita.

De maneira geral, porém, o éthos que vai se projetando nas linhas da seção final da T2 (sobretudo nas últimas) é desenhado, sobretudo, por um tom de esperança, manifestado por um caráter confiante, que demonstra trabalhar por e acreditar em estados de mudança social para o povo surdo. O que sobressai, pois, é o éthos mostrado: o "tom" assumido por L2 delineia uma imagem de si calcada na benevolência e na virtude, bem aos modos das composições do éthos pensadas primeiramente por Aristóteles no quadro da retórica antiga.

Como L1, L2 também manifesta o desejo de que a discussão empreendida não se limite às páginas acadêmicas e que não se encerre nelas: *a firmeza e a veemência com que os sujeitos surdos transmitiram através de suas narrativas, as suas mágoas, seus desejos,*

suas visões acerca de práticas ouvintistas estão contidas nestas páginas que não se fecham, mas sim ficam à espera de serem abertas juntamente com outras futuras páginas, clamando pela participação na construção e reconhecimento da cultura surda, sendo eles os sujeitos dessa grandiosa história!

A seguir, apresento as práticas discursivas cumpridas pela seção final da T2. Como dito, tal seção mostra um desenho muito mais ativista que acadêmico, uma vez que a discussão aqui não tangencia os dados, mas os ultrapassa em uma visão longínqua que determina o que se espera para o amanhã, muito mais do que aquilo que foi feito de negativo no passado (temática da análise dos dados).

Quadro 10

Práticas discursivas desenvolvidas na conclusão	
Rotinas metodológicas	Excertos da T2
1. Resumo dos principais resultados	Não consta
2. Retomada dos objetivos e hipóteses	Não consta
3. Relato das limitações do estudo	*Procurei escrever de forma mais imparcial possível, porém não foi inteiramente possível pelo fato de eu 'ser surda', pois compartilho junto muitas coisas que aconteceram, então me inquieto e luto pelo e com o povo surdo, que são criaturas sensíveis, que almejam ser respeitados como 'seres surdos' e não como 'seres deficientes'* (p. 147)
4. Relato das implicações teóricas e práticas	*Espero que, com os meus escritos, as pessoas comecem a refletir seriamente sobre tudo e 'enxergar' o outro lado da cortina. Procurei mostrar os diferentes olhares, as vantagens e desvantagens de ambos os lados* (p. 145).
5.Sugestões para futuras pesquisas	*Não pretendo parar por aqui, pretendo continuar com as minhas pesquisas, agora voltada para história cultural dos surdos, deixando para passado o historicismo. O desafio é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo da identidade cultural* (p. 148).
6. Relato geral das contribuições do estudo.	Não foram apresentadas de maneira sistemática ou direta (mas podem ser resgatadas nas entrelinhas).

Na T3, a seção final intitula-se simplesmente *Conclusões*, ocupando 12 páginas e incluindo também uma discussão dos resultados – sem subtítulos divisores. Discutir resultados, no entanto, não costuma fazer parte da cultura disciplinar do campo da educação[83] (talvez porque nesse campo o conhecimento seja, ao mesmo tempo, construído, interpretado e debatido). Aparentemente T3 segue esse movimento: o capítulo de análises apenas sistematiza e aproxima (em temas e subtemas) os discursos coletados, sem interpretá-los e/ou cotejá-los. Porém, na parte referente às conclusões, a discussão de resultados aparece.

O que mais me chama a atenção, na parte final da T3, é o fato de a primeira parte, que se presta à discussão dos resultados – vide trecho (63) –, apresentar um modo de enunciação/um éthos bastante diferente daquele que aparece nas conclusões propriamente ditas, quando o texto assume um modo de enunciação distinto inclusive daquele que predomina no desenvolvimento da tese (e na própria parte inicial das conclusões). Nessa perspectiva, marcas de expressão em língua estrangeira, por exemplo, tão características da T3, desaparecem, e o texto ganha um modo de enunciação bem aos moldes do discurso acadêmico tradicional (64), com uma linguagem mais clara e inclusive mais conforme ao padrão da LP. A mudança é tão nítida que só pode ser atribuída a terceiros (pois não é o caso da manifestação de uma esquizofrenia textual-discursiva). O que defendo, pois, é que, por algum motivo, a segunda parte das conclusões passou por um processo de revisão/edição bastante distinto daquele a que foi submetido o restante da tese. Seguem trechos que ilustram essa questão:

(63) (2) Na escola de ouvintes com os cursos de Magistério para Ouvintes com Inclusão dos Surdos:
- De formação "vazia", são influenciados pelo poder e saber ouvicêntrico.
- Não foi ensinada a História da Educação dos Surdos nem a Arte – Educação, pois não há professores surdos"

[83] Em pesquisa realizada em bancos de teses de universidades federais, nenhuma tese de doutorado em educação (de sete verificadas) continha um item reservado à discussão dos resultados.

- Aqui faltava professores surdos mestres e doutores nas Universidades a ministrar a História dos Surdos. [...].
- Eles toleraram seguindo o curso e recebem o diploma.
- Segundo aprendizados perguntavam corajosamente, mas veio as respostas frias, escuras pois todos os textos são baseados em LP, são coisas próprias dos ouvintes, não tem apetite de nutrir, traduzem-nos em LS tolerante e difícil para ensinar aos surdos.
- Pensavam que tem condição de formação, foi ilusão e decepção.
- Não tinham identidade surda, sentavam com tolerância ao olhar fixamente os trabalhos manuais dos intérpretes, corriam ao barzinho ou em outro lugar para matar a saudade do contato desse, sentaram e comunicaram em LIBRAS trocando experiências históricas, poéticas, em vivências surdas. [...] **(T3, p. 131. Conclusões).**

(64) (3) Os Temas da Pedagogia dos Surdos – TPS, permitem transformar a cultura surda num construto central de nossas salas de aula e de nossos currículos, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças surdas, ao poder e à história dos surdos. Múltiplas histórias, experiências e culturas devem ter espaço para ali transitar, dizer suas verdades, que se cruzam, e cruzam as fronteiras das disciplinas específicas da cultura surda. Os temas identificadores, das Pedagogias dos Surdos, permitem que se organizem seminários, projetos de trabalho, recortes de programas, e trabalhos cooperativos entre professores/as e alunos/as, entre escolas de surdos de uma rede, de uma mesma região; possibilitam que a pedagogia seja exercida como uma prática cultural, isto é, como uma forma de construir uma política intercultural na qual ocorram um diálogo, uma troca e uma tradução entre diferentes comunidades de outras línguas; na qual sejam analisadas as diferentes formas de existência locais, regionais, nacionais, na medida em que elas fornecem ou impedem as possibilidades de outras formas. [...]

(5) Os TPS colocam uma forte ênfase nos vínculos entre currículo e as experiências que os/as estudantes surdos/as trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. As faculdades de educação, os cursos de Pedagogia e as escolas precisam assumir a liderança de um projeto alternativo de currículo, ao redimensionar o valor das áreas de estudo que constituem a cultura do povo surdo, a cultura juvenil e infantil surda, e outros aspectos do conhecimento estudantil surdo, do chamado "senso comum". Não se trata de abandonar a "alta cultura" em favor da "cultura popular surda"; mas de reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas. Apesar da crescente diversidade dos/as estudantes, existem poucos exemplos de sensibilidade curricular à

multiplicidade de fatores econômicos, sociais e culturais presentes na vida educacional de um/uma estudante**(T3, p. 136. Conclusões).**

(65) Esta memória das experiências narradas / míticas dos professores surdos seja documento testamentário importante para o arquivo da História da Pedagogia dos Surdos e para os estudos e pesquisas no amanhã, de geração em geração **(T3, p. 141. Conclusões).**

De início, esclareço que o número 2, constante no início de (63), e os números 3 e 5, em (64), fazem parte de sequências numéricas distintas: o primeiro enumera (de 1 a 4) os tipos de instituições frequentadas por educadores surdos durante o período de formação no magistério – e apresenta um modo de enunciação mais parecido com o encontrado no desenvolvimento da tese. Os seguintes são antecedidos pelo tópico "*Os temas sobre a Pedagogia dos Surdos*" e enumeram (de 1 a 10) discussões sobre a pedagogia que os surdos almejam construir – apresentando um modo de enunciação mais aos moldes do discurso acadêmico prototípico. A distinção entre as duas partes do texto, ilustradas por (63 e 64) e por trechos não conformes à norma padrão escrita (63) da LP, pode causar estranhamento ao leitor. A banca de qualificação da presente tese, por exemplo, questionou-me sobre as diferenças nos níveis de textualidade verificadas entre T1 e T3.

Quanto a essa questão, penso ser importante retomar e explicar melhor um ponto já discutido anteriormente: a relação dos surdos com a língua portuguesa é historicamente tensa. Primeiro porque, na modalidade oral, ela se mostra inacessível aos sujeitos. Apesar disso, houve tempos em que a língua sinalizada não podia ser vivenciada com plenitude pelos surdos porque se acreditava que eles deveriam esforçar-se para aprender o português tanto escrito quanto oral, em detrimento da apropriação da língua de sinais. Sem esta, contudo, não havia aprendizagem que se efetivasse. Cobranças, exigências e modos inadequados (e até terroristas) de se ensinar português foram amplamente exercidos sem qualquer senso crítico balizador e deixaram marcas profundas na vida desses sujeitos. O ensino de português para surdos, ainda hoje, é o espelho de uma pedagogia do fracasso: na escola inclusiva, insistem em ensinar PT para surdos, tal qual ensinam para os ouvintes, com classes, currículos, estratégias e professores comuns. Dificilmente essa postura poderia dar certo.

Os sujeitos que se destacam no exercício da LP costumam apresentar uma história pessoal de persistência, autodidatismo e estrutura familiar/educacional voltada para esse fim. E, mesmo estes, não deixam de trazer consigo marcas linguísticas de um "estrangeirismo" que também os constitui e os individualiza sociolinguisticamente, determinando-lhes a identidade linguística.

Há, atualmente, quem defenda (eu mesma; ver RIBEIRO, 2012) que nem toda forma linguística considerada "desviante" do português padrão na escrita de surdos deva ser considerada um problema a ser eliminado. Ora, os estudos linguísticos já comprovaram, por exemplo, que o sotaque do usuário de uma língua estrangeira não precisa ser tão duramente perseguido, tampouco eliminado (desde que não prejudique a compreensão). Mostraram, da mesma maneira, que as variedades que compõem uma língua – e se distinguem da norma padrão – não são formas erradas, mas, sim, diferentes, seguindo, por isso, padrões distintos daqueles preconizados pela gramática normativa. Assim, podem agora demonstrar que, embora se deva buscar aproximar, ao máximo, a escrita de surdos do português padrão, por ser esta a variedade de prestígio (e poder) em nossa formação social, isso não implica estigmatizar aqueles que se utilizam de uma língua de modalidade oral-auditiva apenas através da escrita (no caso, os surdos) como usuários menores ou inadequados do português por causa das marcas sociolinguísticas que caracterizam a sua escrita.

Suponho que algum leitor possa estar pensado, no caso da T3: "por se tratar de uma tese de doutorado, porque o texto não foi revisado, de modo a adequar a escrita da T3 ao padrão da LP, retirando dela toda marca aparente de surdez?". Esse questionamento leva-me a uma outra pergunta: será que não houve mesmo revisão, ou será que a revisão pretendeu apenas ajustar o texto a níveis mínimos de compreensão, sem usurpar marcas de autoria ou reescrever a tese?

Vou ser provocativa e dizer que revisar a tese serviria apenas para satisfazer a você, hipotético leitor, porque o texto produzido pelo escritor surdo continuaria sendo exatamente o que você acabou de ler (babélico: ora ambíguo, ora certeiro); higienizá-lo apenas conduziria, para longe de seus olhos, as marcas que o incomodam. De que exatamente adiantaria tudo isso se a paisagem que você veria não seria exatamente a

esboçada pelo autor?[84] Ouso dizer que o orientador da T3, com toda a sua experiência e visão de vanguarda sobre os surdos, não se prestaria a desempenhar o papel do colonizador diante da forma como o surdo se expressa em uma língua outra (a do próprio colonizador/ ouvinte). Higienizar e controlar os sentidos gestados em uma língua de fronteira seria uma tarefa difícil que poderia descaracterizar a rede de saberes surdos construída na T3: a tessitura da tese se faz de tantas vozes que controlar uma seria controlar a representatividade de todas elas.

Quanto ao exercício de controle que nós, ouvintes escolarizados, não cessamos de produzir sobre textos surdos, Fernandes (2008, p. 9-10), em nota de revisão produzida em um livro de uma autora surda, se expressa com tamanha sabedoria e sensibilidade que cesso a minha voz para contemplar a dela:

> Em seu percurso, compartilhei com K[85]. o efeito do desconforto babélico que o português lhe causava. Sentimentos de estranhamento, bloqueio que a atormentavam, diante de signos atravessados pela cultura da oralidade, em que se viu exilada, desde a infância.
>
> Hoje, diante de seu livro, senti-me tentada, de início, a exercer o papel de revisora, substituindo palavras, adequando a pontuação ao cômodo universo lexical e prosódico de minha língua materna, em que constituí a minha subjetividade e identidade cultural.
>
> No entanto, à medida que ia me apropriando das palavras-imagens que habitavam o texto de K., que narravam a história de seu povo surdo, de seus percalços à submissão da normalização que a sociedade insistiu em lhes imputar, sobretudo em forma de colonização linguística, hesitei.
>
> Em meio a imagens de corpos disciplinados, tampouco dóceis, que lutaram heroicamente para manter suas marcas culturais vivas, não me permiti exercer a pretensa superioridade do colonizador que assujeita o outro surdo ao seu modo de se conformar à língua portuguesa. [...]
>
> Premida entre o desejo que sua escrita se apresentasse legível e a necessidade histórica de que as idiossincrasias de sua autoria fossem preservadas, decidi romper o círculo vicioso das práticas ouvintistas que, de forma incisiva, K. buscou denunciar. Procurei não deformar, conformar suas ideias à minha experiência da língua, não apagar as marcas de sua autoria, usurpando mais um dos artefatos do povo surdo que deve ser considerado: seus modos de dizer o português (FERNANDES, 2008).

Para não deformar os sentidos construídos pela autoria surda, para respeitar seus modos de mobilizar a LP, Fernandes (2008), deixando seu cômodo lugar de revisora – aquela

---

[84]Apesar do argumento acima, não defendo um "vale-tudo" linguístico (e desconheço quem o faça). Concordo que a T3 poderia apresentar melhores níveis de textualidade, mas discordo do peso que isso tem na avaliação final do discurso apresentado.

[85] O nome foi abreviado para não evidenciar o sujeito. Fernandes (2008) fala de um livro produzido pela autora da T2, cuja revisão linguística foi feita por ela.

que detém o poder da correção e da coerção – decide não apenas aceitar, como também admirar o modo surdo de se dizer em português. Esclareço que a data da defesa da T3 é anterior à data da edição da nota de Fernandes (2008), mas tudo indica que Carlos Skliar, orientador da T3, compartilhava essa visão.

Levar em conta uma série de processos opressores e traumáticos (como a proibição da Libras em algumas escolas até a década de 1980; ou a atitude de alguns professores ao comparar surdos a macacos, quando eles sinalizavam em sala de aula) permite entender os motivos que levam alguns surdos a repudiar a língua portuguesa. Gostemos ou não, há questões mais profundas nessa relação. Tudo indica que o autor da T3, por exemplo, se pudesse, teria produzido sua tese em Língua Brasileira de Sinais, conforme sugere a nota 13 do trecho a seguir:

(66) Gládis Perlin[12], uma das primeiras surdas no Brasil até mesmo na América Latina a ter concluído o curso de mestrado e doutorado: "Consegui concluir minha tese onde escrevo em português[13] sobre o ser surdo como diferença possível para nosso tempo."[14]

---

12 Perlin é surda, doutora em Educação pela UFRGS. Hoje atua como professora adjunta no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como orientadora de pesquisas, dissertações e teses em pedagogia de surdos nesta Universidade.

O português a língua do outro ouvinte, é para nós segunda língua, estrangeira e difícil, é quase inacessível, apesar de ser a de nosso país. Dentro da universidade as redes de poder e saber da língua nos fez obrigar a escrever em tese.

14 Entrevista publicada na Internet/FENEIS: <www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/gladis.htm>.

O sujeito demonstra consciência dos motivos que o levam a escrever sua tese em português (*redes de poder e saber*), mas se diz obrigado a fazê-lo, o que sugere que, se houvesse opção, a sua seria outra. A LP é aqui caracterizada como difícil e quase inacessível, fato que indica esforços para a produção do texto apresentado, por não ser esta uma língua/tarefa trivial para o sujeito. É significativo notar ainda o caráter coletivo da enunciação: *nos fez obrigar a escrever em tese*. Ora, L3 fala, no mínimo, por si e pela autora citada, sendo possível ainda incluir uma massa maior que representa os surdos pesquisadores.

O que defendo com toda essa discussão é que o leitor não perca seu tempo voltando olhos críticos para marcas surdas deixadas no texto da T3, mas que observeo que realmente importa aqui: a produção e o intercâmbio de sentidos produzidos entre o *eu* surdo pesquisador e o *eu* surdo militante.

Voltando às reflexões sobre a seção final da T3: diferentemente da T1 e da T2, há aqui um olhar apurado sobre os dados analisados: a T3 apresenta, em forma de discussão, a pedagogia desejada pelos surdos e a abolida por eles (em quatro diferentes categorias, vide quadro 8). Essa retomada dos dados repercute positivamente no éthos de P e eleva, de alguma forma, o de M, pois não há nada mais militante do que defender a visão surda sobre o mundo (aqui sobre a educação), em oposição a uma visão considerada inferior (aqui, a pedagogia para surdos pensada pelos ouvintes).

Há uma produtiva mescla dos fazeres acadêmico e militante na conclusão da T3. É possível observar que, entre o discurso de estruturas simples (63), que enumera em profundidade a pedagogia que os surdos querem (e pela qual lutam) e a que eles abolem, e o de estruturas complexas (64), que converte esse desejo em tópicos teórico-reflexivos bastante complexos, está o excerto (65), palavras finais do discurso da T3, que, aos moldes de um manifesto, inicia-se em tom esperançoso e profético ao abordar o destino da discussão ali desenvolvida: [...] *seja documento testamentário importante para o arquivo da História da Pedagogia dos Surdos e para os estudos e pesquisas no amanhã, de geração em geração*.

Tal fragmento caracteriza bem a articulação de objetivos acadêmicos e militantes: deixar para a humanidade uma herança produzida pela intelectualidade surda brasileira da primeira década do século XXI: memórias de uma vivida pedagogia do fracasso e projeções de uma sonhada pedagogia surda para um novo amanhã. Nesse sentido, a seção final da T3 guarda semelhanças com a da T1 e a da T2 pelo fato de também não determinar um fechamento definitivo: ao contrário, na conclusão, desenha-se a perspectiva de ações ainda vindouras, que configuram um amanhã diferente. Quanto ao cumprimento de rotinas metodológicas, o quadro a seguir discrimina as rotinas cumpridas pela T2 e demonstra o que ela faz ao concluir:

Quadro 11

Práticas discursivas desenvolvidas na conclusão	
Rotinas metodológicas	Excertos da T3
1. Resumo dos principais resultados	• ***Nas escolas de ouvintes com os cursos de Magistério para Ouvintes:*** *- Os currículos eram ouvicêntricos, ou seja, próprios para ouvintes. [...]* *- Toda a exposição foi toda oral com som seqüencial.* *- Cuja língua era baseada em Língua Portuguesa, incluindo todos os textos até mesmo os literários.* *- Não conheciam nem incluíam a História dos Surdos pois os currículos eram feitos pelos poderes e saberes ouvicêntricos* (p. 130*). [...]* • ***Na escola de surdos com o curso de Magistério dos Surdos:*** *- Os surdos aprendiam observando os professores surdos (o modelo identitário) comunicando em LIBRAS, ministrando a História dos Surdos, a Didática Surda, Arte- Educação Surda [...].* *- Construíram métodos e didática de LS* *- Sentiam que não tem lacunas vazias nem reclamações no currículo.* *- Sentiam a visão epistemológica dos surdos, juntamente com o pensamento político, filosófico e poético surdo (p. 132).*
2. Retomada dos objetivos e hipóteses	Não consta
3. Relato das limitações do estudo	Não consta
4. Relato das implicações teóricas e práticas	Teórica: *Por tudo isso, se torna importante que a teorização educacional crítica repense e renove sua reflexão e práticas curriculares. Para começar a pensar uma nova forma de ver o currículo, é útil rever as principais formas pelas quais o currículo pode ser pensado [...] (CORAZZA, 1998) (p. 134).* Prática: *Podemos, num sentido ético, ser "boas" professoras e "bons" professores surdos sem repensar o currículo surdo? Sem incorporar o que vem sendo discutido na perspectiva pós-estruturalista? (p. 135).*
5.Sugestões para futuras pesquisas	*Realizar uma análise histórica da relação entre linguagem e poder pode ser desenvolvida, por exemplo, através de um estudo dos diferentes ditos acerca do Ser Surdo, de sua Identidade Surda, no Discurso Surdo da História da Educação dos Surdos do Rio Grande do Sul [...]* (p. 137).

6. Relato geral das contribuições do estudo.	Não foram apresentadas de maneira sistemática ou direta (mas podem ser resgatadas nas entrelinhas).

As análises empreendidas nos Capítulos IV e V revelaram as estratégias discursivas produzidas por sujeitos surdos na tentativa de equalizar o discurso acadêmico com a automotivação social. As conclusões que seguem representam um esforço de sistematização dessas análises e busca, mais do que discutir, apresentar os resultados de maneira mais objetiva, assim como conduzir a pesquisa às suas palavras finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar o contexto que motivou esta pesquisa (Capítulo I), discutir a produção de conhecimento socialmente engajado (Capítulo II), apresentar o arcabouço teórico-metodológico (Capítulo III) e analisar os dados selecionados (Capítulos IV e V), pretendo agora sistematizar os principais resultados encontrados, evidenciando a natureza da relação pesquisa *versus* ativismo aqui delineada.

Sistematização dos resultados

A seguir, apresento os principais resultados a partir dos tópicos para reflexão propostos no início do capítulo III. Ressalto que tal sistematização é a mais objetiva possível e que não se prende a pormenores, por já terem sido suficientemente discutidos nos capítulos anteriores. Nesta pesquisa, foram analisadas:

1. *As relações interdiscursivas estabelecidas entre um fazer acadêmico e um fazer militante, investigando, sobretudo, as formas pelas quais este age sobre aquele.*

Conforme se viu ao longo das análises, os locutores das teses se apresentam em seus textos acadêmicos como ativistas surdos. Não há, portanto, qualquer intenção de camuflagem dessa relação. Ao contrário, ela se apresenta como um atributo de distinção e valorização da pesquisa realizada. Há inclusive uma tese, a T1, que discute essa relação de maneira explícita, no nível do enunciado: L1 se mostra consciente da sobreposição de papeis (P e M) e se diz em estado de vigília da sua faceta militante. A partir daí, é possível apreender as estratégias empregadas por P na tentativa de controlar M e de gerir a produção de sentidos do discurso apresentado, por um lado, e, por outro, a manifestação sorrateira de M, que não pode ser contido em sua totalidade. Em alguns momentos, ocorre, assim, a sobreposição do sujeito militante ao sujeito pesquisador, apesar da vigília constante.

Na T2, apesar de a relação entre sujeito pesquisador e sujeito militante não se situar no fio do discurso, presenciamos, na introdução e na conclusão do trabalho, comentários pontuais (explícitos) que demonstram conciência e preocupação da parte de L2 sobre essa questão. Há, então, uma série de estratégias que buscam dotar a T2 de uma capa de objetividade, de forma a atenuar a atividade militante e garantir índices de textualidade acadêmico-científico considerados apropriados. Isso pôde ser observado na forma como a T2 gere e apresenta as vozes surdas trazidas para o texto; no controle assumido por P no que se refere às notas de rodapé (que abrem espaço para a veiculação do discurso concorrente); e na produção de efeitos de sentido que ora incluem, ora excluem L2 do universo analisado, a depender do efeito visado.

Na T3, a atividade militante principia pelo título altamente engajado e pela relação de coletividade que inclui L: *A pedagogia e a experiência que nós surdos* queremos – título que provém de uma ação do Movimento Surdo que inclui desde atividades acadêmicas até a e entrega de reivindicações ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. A atividade militante foi perceptível aqui muito mais na temática, na expressão coletiva e reivindicatória de um povo, no amplo espaço cedido aos informantes surdos e na condução da tese como um todo do que por afirmações ou até sugestões no enunciado (vistas em abundância na T1 e de relance na T2). As imposições de P ficam restritas, sobretudo, à entrada de vozes por meio do discurso relatado, demarcando o pertencimento do discurso apresentado ao domínio (acadêmico).

2. *As inter-relação entre dois possíveis ethé (o do sujeito que milita e o do sujeito que pesquisa), delineando as imagens de si construídas nessa inter-relação.*

Todas as teses trazem preocupações com o éthos pré-discursivo, que, via de regra, relaciona-se às imagens evocadas pela figura de um cidadão surdo (antes mesmo que ele se expresse). As três teses demonstram preocupação em desconstruir imagens previamente concebidas para construir novas imagens: almeja-se desconstruir a imagem do surdo como um ser deficiente, apático e/ou incompetente que, ainda hoje, circula no senso comum, e construir-lhe uma nova imagem, mais compatível com os Estudos

Surdos e com a visão que os próprios sujeitos têm de si.

Na T1, através da interação entre o éthos dito e o éthos mostrado, delineia-se um sujeito militante franco, questionador e ousado, dono de um corpo que não se quer sob controle. Hesitações e inseguranças próprias ao labor acadêmico da produção de uma tese foram trazidas dos bastidores da produção para as linhas do texto e, ao invés de fragilizar o éthos de P, fizeram-no ganhar em obstinação e competência. O que sobressaiu, portanto, foi a imagem de um pesquisador que cresceu juntamente com o seu processo de pesquisa e que, se, por um lado, é inventivo, competente e questionador, por outro, é também um militante ardoroso e inquieto, que se posiciona ao lado dos seus e procura formas de combate ao discurso dito colonizador. No final, assisti-se à projeção de um éthos híbrido responsável pela sobreposição e entrelaçamento de P e M, uma vez que tais instâncias, em alguns momentos, não podem ser separadas ou distinguidas: uma só existe em função da outra; o sujeito que pesquisa só existe em função do sujeito que milita e é justamente o último que faz com que o pesquisador seja como ele se apresenta, fato que evidencia que P e M se condicionam reciprocamente.

Na T2, a construção da imagem de si se volta preponderantemente para a manutenção da cenografia acadêmica e para a construção da imagem de sujeito pesquisador competente. Há ocasiões em que o excesso de citações repercute negativamente no éthos do pesquisador – mas há citações outras, e suponho que sejam a maioria, que ocorrem de maneira a contribuir para o fortalecimento do éthos de P. É assim que o éthos de sujeito acadêmico competente vai sendo delineado: pelo apelo ao discurso concorrente (particularmente, o da medicina), inserido nas notas de rodapé da T2; pelas várias vozes surdas trazidas para o fio do discurso e pelas citações próprias que vão compondo o texto. Por outro lado, o éthos de M projeta um locutor incluído na coletividade analisada (e, portanto, [des]construtor da mesma história que discute), que se mostra preocupado com a construção de um éthos coletivo de sujeitos lutadores e capazes de criação e reflexão crítica – preocupação que, aliás, é uma tônica nas três teses que compõem o *corpus*.

Na T3, delineia-se um éthos de líder surdo dedicado e atuante, porta-voz de uma

coletividade que age por meio dele e defensor da produção pedagógica-intelectual de autoria surda (M). Vemos repercussões negativas, advindas das marcas de enunciação em língua estrangeira e do abuso de citações diretas, definem o éthos de P a partir da tensão sujeito/língua. Desse modo, foram flagrados expedientes que, no seu conjunto, contribuiram para a construção da imagem de um pesquisador que busca ser criterioso, mas que se mostra dependente de palavras alheias por enunciar, desconfortavelmente, em uma língua outra (que não é a sua), chegando, muitas vezes, a elaborar um texto de difícil compreensão para o leitor. Apesar dessas dificuldades, também na T3 as inter-relações entre os fazeres acadêmico e militante se imbricam e se condicionam reciprocamente:

3. *As ocorrências polifônicas encontradas nos textos, analisando os usos e tratamentos a que são submetidas as "vozes" que os permeiam.*

As análises demonstraram um alto índice de utilização da citação direta longa no discurso acadêmico de autoria surda aqui focalizado. Por um lado, tal recurso foi entendido como representativo de uma busca por estabilidade e proteção e, por outro, como indício de experiência inicial em pesquisa (ou escrita), representando, dessa forma, uma ajuda no processo de elaboração da escrita da tese. Esse recurso revelou ainda um esforço de instauração de uma *mise-en-scène* capaz de criar efeitos de autoridade que validariam a cenografia acadêmica sustentada pelo quadro cênico em questão.

Na T1, especificamente, não foram descritos processos de gerenciamento de vozes considerados específicos ou relevantes para o empreendimento da pesquisa. Testemunha-se nela um procedimento muito comum no discurso acadêmico prototípico: vozes alheias que se entranham tão bem na tessitura do texto que se tornam naturalmente incorporadas a ele. Com isso, vê-se na T1 um tênue efeito de polifonia ser tomado como constituinte do texto, sem dominá-lo, produzindo um efeito de continuidade entre a voz do *outro* e a voz do *eu*, com repercussões positivas na produção do éthos. Um indício dessa constatação é o fato de a T1 demonstrar algum equilíbrio entre as formas de apresentação de vozes alheias, como ilustra o gráfico 2.

Na T2, o efeito de polifonia é bem distinto: há um uso ostensivo da citação direta longa que acaba por provocar uma visível ruptura entre a voz do *eu* e a voz de um *outro*. Apesar de reconhecido como legítimo, tal arranjo constrói fronteiras nítidas entre as vozes que compõem o texto, conferindo à polifonia um caráter, muitas vezes, de artifício. Assim é que depoimentos de surdos e narrativas da própria autora são apresentados por meio da citação direta, indicando preocupação com a manutenção da cenografia típica do discurso acadêmico.

O efeito de ruptura esboçado na T2 tem o seu contorno final desenhado na T3, na qual assisti-se, em muitos momentos, a um efeito de silenciamento da voz do *eu* perante a manifestação da voz do *outro*. Na T3, há longos trechos em que a voz do outro é mais forte e representativa do que a do próprio eu, que cede espaço e se cala para ouvi-la. Há, ainda, páginas em sequência que são compostas unicamente por citações diretas longas, que contribuem, certamente, para fragilizar o éthos do pesquisador. Nesse caso, o excesso de citações traz repercussões negativas para o éthos de P.

Outros resultados importantes, que podem ser atribuídos de maneira ampla a toda produção acadêmica surda aqui analisada, são enumerados a seguir:

- Ao se demonstrarem pessoalmente engajados no tema da pesquisa, pesquisadores surdos impõem à produção de seus discursos um sistema de restrições semânticas que define o que pode / o que deve ser (ou não) dito naquela conjuntura. Tal sistema advém da imposição de dada semântica global, que garante coerência entre os vários planos do discurso (vocabulário, temas, intertextualidade, modo de enunciação etc).

- O uso da 1ª. pessoa do singular, entre outros recursos, demonstra que apenas a situação de fronteira entre pesquisador e militante poderia engendrar o discurso em questão, de forma que o ativismo foi considerado, portanto, como condição propulsora e geradora da pesquisa.

- As análises mostraram ainda que o uso do *nós surdos*, nas teses, é quase sempre militante: é o escape do sujeito da pesquisa em um momento em que sabe referir-se também a si quando fala do outro (surdo) como objeto de

investigação. Há, assim, a presença de um nós exclusivo, que se refere a um *eu* (surdo) + *eles* (surdos) e que coloca o leitor como testemunha desse processo: a não pessoa (ele), quando referida em comunhão com o *eu*, torna-se um *nós* que se reverte em elemento da expressão de subjetividades coletivas e que acaba por afastar o "tu", interlocutor padrão, para o lugar da não pessoa. Entre *nós surdos* e *eu surdo*, portanto, há menos diferenças de sentido do que inicialmente se supõe. Apesar de em menor proporção, é possível observar também ocasiões em que os surdos se tornam *eles,* e o *eu* se torna um *nós* que fala em comunhão com outros acadêmicos, colocando-se, pois, como parte da instituição para analisar o um dado grupo: o grupo dos surdos (do qual ele busca distanciar-se, apesar do seu inevitável pertencimento).

- Foi observado alto índice de utilização da citação direta longa. Do ponto de vista discursivo, tal frequência revelou menos o desejo de fidelidade do que um esforço de instauração de uma *mise-en-scène* capaz de criar efeitos de autoridade e legitimação. O apoio nas palavras do outro foi ainda considerado uma ajuda ao processo de escrita.

- Ao falar de seu trabalho, os locutores falam de algum modo de si, atribuindo à pesquisa, pelo menos em parte (tendo em vista os frequentes esforços de P para controlar de M), um efeito (auto)biográfico, de modo que dar asas e sobrevida ao seu trabalho, torna-se dar asas e sobrevida a si enquanto ativista no Movimento Surdo.

Implicações e reflexões finais

Ao término desta jornada, cumpre-me produzir uma reflexão avaliativa sobre seus objetivos, desenvolvimento e os resultados, pensando nas suas implicações tanto para a academia, quanto para o povo surdo.

Esclareço que desde o princípio esta pesquisa colocou-se diante de mim como um desafio. De início, o discurso acadêmico-ativista produzido por surdos causava-me, ao mesmo tempo, procura e fuga investigativa, pois apesar de toda fascinação e motivação

investigativas, esse discurso manifestava em mim também receio. Eu teria de olhar para suas águas mais profundas, apesar de preferir ficar ali, admirando-o apenas, sem decidir-me pelo desnudamento. E teria de flagrar cada estratégia e intenção de empoderamento para adentrar sem pudor num território que, para os sujeitos produtores, é quase sagrado, composto por valores não apenas profissionais, mas também pessoais.

A seleção do *corpus* mostrou-se uma atividade particularmente difícil. Entre tantas opções, por vezes desisti das teses, voltei-me para as dissertações, depois desisti dessas e voltei-me para aquelas. Dentre as cinco teses pré-selecionadas, uma, em especial, continuava a causar em mim uma espécie de objeção e procura investigativa que eu não podia compreender. Falo da T3, com suas ambiguidades e belezas, aflições e projeções de sonhos surdos – discurso cujos sentidos foram sendo revelados e (re)construídos a partir de cada leitura minha.

Suponho que o *corpus* aqui analisado tenha sido representativo da intelectualidade surda brasileira do século XXI: das sete teses de doutorado produzidas por surdos disponíveis atualmente no Brasil, três foram analisadas – justamente aquelas que indicavam maior correlação de sentidos com as ações do Movimento Surdo.

Além das motivações relatadas na apresentação desta pesquisa, o fato da produção acadêmica de autoria surda estar aumentando rapidamente (e de com ela aumentar também o murmúrio de suspeita sobre o valor acadêmico-científico dessa produção) incentivou-me a abrir um espaço de debate sobre o tema, evidenciando tanto a formulação do problema *ativismo* e *pesquisa acadêmica* (e os autores que o abordam), quanto a sua manifestação no interior da comunidade surda (e o meio como isso se resolve ou complica no fio do discurso).

Esta tese abordou, portanto, um problema considerado tabu, buscando contribuir para o entendimento que se tem do fazer acadêmico que nasce de um fazer militante, argumentando, ao lado de Boaventura de Sousa Santos, contra o desperdício da experiência, tecendo uma crítica indireta à razão que se quer indolente. Ora, a pesquisa acadêmica engendrada por surdos produz um conhecimento que pode ser visto como emancipatório, solidário e atravessado pela valorização da experiência, características apontadas por Santos (2009) como fundamentais no/para o paradigma emergente.

De certo ponto de vista, é possível afirmar que o engajamento político-social na academia não apenas tem deixado de ser temido, como também tem se mostrado (em alguns setores) como desejável. Isso se deve, em parte, à imposição de um modelo de racionalidade científica emergente, que proclama um saber solidário e autorreferenciável. Deve-se também à posição das agências de fomento, que têm incentivado e solicitado dos pesquisadores uma contrapartida social clara em seus investimentos acadêmicos. A entrada de surdos na pós-graduação é um reflexo desse movimento.

Através da produção de discursos acadêmicos, o que presenciamos atualmente é a ascensão de um povo minoritário, visto como deficiente ou incapaz, que aos poucos se desvencilha dos procedimentos de exclusão que o estigmatizava como pária social: o ingresso de surdos na pós-graduação *stricto-sensu* pode ser considerado uma empreitada de resistência, que se esforça para estabelecer um contracontrole (que possa gerar uma nova força-controle) por meio da instituição de um contradiscurso reconhecido como a produção de uma cientificidade.

Aos pesquisadores surdos ativistas, fica o aval de autores como Souza (2005, 2009), Mama(2009), Gomes (2009) e Mills (1998) – além da discussão empreendida aqui – no tocante à relevância do saber solidário e voltado para demandas sociais. Fica ainda a ideia de que, em empreendimentos acadêmicos,a forma de expressão pode comprometer o conteúdo, assim como o modo de gerenciar as vozes trazidas para a tessitura discursiva pode tanto contribuir para a construção de um éthos positivo do sujeito pesquisador quanto o contrário. Além disso, enfatizo que a atividade de pesquisa engajada, por si só, não produz bons ou maus resultados. Tal determinação passa pela entrega, comprometimento e competência manifestada pelo sujeito tanto no trato com os valores acadêmicos, quanto no trato com a demanda social da qual ele é representante.

Entre os principais resultados encontrados aqui está o fato de as pesquisas analisadas saberem e reconhecerem a sua vertente ativista, afirmando e ostentando um *eu* ou um *nós surdos* politicamente comprometido(s) com o seu povo, posição que resulta, com certa frequência, em estratégias múltiplas de controle (ou de tentativa de controle) da faceta militante. A partir daí, assiste-se ao desejo de imparcialidade do sujeito pesquisador, por um lado, e de parcialidade do sujeito militante, por outro. Sobrepostas, essas duas figuras

produzem um discurso rico em estratégias de legitimação, no qual a tensão constitutiva da linguagem humana e do fazer acadêmico é explicitado também no enunciado, não apenas na enunciação.

Os fazeres acadêmico e militante, apesar de poderem ser flagrados individualmente em algumas ocasiões, nem sempre se concebem de maneira distinta, condicionando-se reciprocamente. Contudo, observo também que as manifestações do sujeito ativista estiveram atreladas, nas teses analisadas, à impossibilidade de exílio do ser que pesquisa: como um amálgama esses afazeres vão-se relacionando na tessitura discursiva, de modo a se tornarem indissociáveis.

Por fim, ressalto que a partir da discussão aqui empreendida e dos resultados encontrados novos empreendimentos investigativos se despontam e problemáticas outras se evidenciam. Cito as que julgo mais relevantes no intuito de que pesquisadores outros se interessem pelo tema e apresentem proposições para os problemas a seguir. Sobre a temática aqui focalizada, há que se empreender ainda: i) o estudo da recepção da pesquisa produzida por surdos, mapeando usos (endossatórios ou refutatórios) e efeitos de sentido atribuídos às citações acadêmicas de autoria surda; ii) o estudo do estado da arte dessa pesquisa, delineando os principais temas e a(s) formas(s) de mobilizá-los e, além disso, determinando a porção quantitativa da pesquisa (empreendida por surdos) que se mostra explícita ou implicitamente ativista; iii) o estudo das diferenças de abordagem das pesquisas sobre surdos, empreendidas por surdos, das pesquisas sobre surdos, empreendidas por ouvintes. Haveria uma espécie de identidade acadêmica surda a ser delineada no confronto de pontos de vista?; iv) o confronto das estratégias discursivas manifestas nas pesquisas que se filiam ao paradigma dominante e das pesquisas que se filiam ao paradigma emergente; v) relações entre ethé e cenografias no discurso acadêmico (ativista ou tradicional); vi) determinação das áreas e subáreas do conhecimento que produzem pesquisas engajadas, determinando níveis e determinações desse engajamento. Seria possível determinar, por exemplo, que a relação entre os fazeres acadêmico e militante se mostra mais frequente nas faculdades de educação e ciências sociais?

Como função da vida, o fazer acadêmico que se mostra ativista é como o voo de um pássaro que se mostra comprometido com sua própria liberdade. Por essa razão, também o meu fazer se dividiu entre o acadêmico (produção de uma tese de doutorado, com as coerções próprias desse gênero) e, se não um fazer em alguma medida ativista/militante, pelo menos simpatizante para com a causa surda. Postura, aliás, comprometida com o paradigma emergente de que fala Boaventura de Sousa Santos (2009).

REFERÊNCIAS

‘ALBA, C. D. Movimento surdo no cenário contemporâneo. In: I Encontro Nacional de Libras – PUC/RS. Porto Alegre. Disponível em: http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=166 Acesso: 20 agosto de 2012.

ALVES, R. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

AMOSSY, R. Introdução. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso*. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDERSSON, Y. Response: Deaf Mobilization around the world: a personal perspective. In: MATHUR, G.; NAPOLI, D. J. (Eds.)*Deaf around the world.* The impact of language. New York: Oxford University Press, 2010, p. 271-286.

ARAUJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. *Linguagem em (dis)curso*, v. 6, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/345. Acesso: 05 set. 2011.

ARALDI, I. S. A carapuça da discórdia: uma análise dos discursos que emanam de um gesto presidencial. *Revista Linguagem em (dis)curso,* v. 5, n. 2, 2005. Disponível em: www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0502/04.htm. Acesso em: 15 abr. 2012.

ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

_____. *Retórica*. Lisboa: INCM, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.* Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

_____.*Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 27-36.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDARI, S. A função dos dêiticos na estrutura do texto. *Entremeios:* Revista de Estudos do Discurso - UNIVAS, v. 3, p. 1-9, 2011. Disponível em http://sersibardari.com.br/wp-content/uploads/2011/08/A-fun%C3%A7%C3%A3o-dos-d%C3%AAiticos-na-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-texto.pdf. Acesso:05 maio 2012.

BARTHES, R. A retórica antiga. In: ____. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEHARES, L. E. *Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturale*s. Santa Maria: UFSM, 1993.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. (Orgs). *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

BESSA, J. C. R.; BERNADINO, R. A. S. A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de curso de Letras/Português.*Anais do VII Congresso Internacional da Abralin, 2011.* Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art07.pdf. Acesso:03maio 2012

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.191-200.

BEZERRA, B. G. Do manuscrito ao texto impresso: investigando o suporte. In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* (orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 1, p. 9-37.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Revista SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2º sem. 2002. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art07.pdf. Acesso:07maio 2012.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

BUNTON, D. The structure of PHD conclusion chapters. *Journal of English for academic purposes*, n. 4, p. 207-224, 2005. Disponível em: http://www.cs.ucl.ac.uk/staff/M.Sewell/faq/publishing-research/Bunt05.pdf.Acesso: 08ago. 2011.

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de Surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0703-T.pdf. Acesso: 10junho de 2010.

CRUZ e SOUZA, J. *Ultimos Sonetos.* Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional. Disponível

em:http://www3.universia.com.br/redirect.jsp?URL=http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Ultimos_Sonetos.pdf. Acesso: 21 dez. 2011.

COSTA, P. Sociedade de Controle. *Revista São Paulo em Perspectiva*, n. 18, v. 1, p. 161-167, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22238. Acesso: 6 nov. 2011.

GUARDENARI, S. C. *A argumentação no Discurso Acadêmico: um estudo de caso.* 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: an investigation of the introduction and discussions sections of MSc dissertations. In: COULTHARD, M. (ed.). *Talking about text*. Birmingham: English Language Research, 1986. p. 128-145

_____. Introduction. In: Fortanet, I.; Posteguillo, S.; Palmer, J. C.; Coll, J. F. (orgs.) *Genre studies in English for academic purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume, 1998.

DUSZAK, A. Cross-cultural academic communication: a discursive-community view. In: *Culture and styles of academic discourse*. New York: Mouton de Gruyter, 1997

DUNLEAVY, P. *Authoring a PhD - How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. Disponível em: http://books.google.com.np/books?id=iiKOSsdVrkC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso: 18 nov. 2011.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1990.

EGGS, E. In: *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R (org.). *Imagens de si no discurso - A construção do ethos.*São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, S. Prefácio. In: STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda.*Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERREIRA, M. C. L. A língua da Análise de Discurso: esse estranho objeto de desejo. In: INDURSKY F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.). *Michel e Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar.* São Carlos, SP: Clara Luz, 2007. p. 213-218.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1999. p.28-36.

_____. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. Pragmática. In: _____ (org.). *Introdução à linguística II.* Princípios de análise. São Paulo, Contexto, 2003. p. 161-185.

FOSSEY, M. F. Tom e corporalidade na divulgação científica. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Microfisica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 2004

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

GOMES, N. Intelectuais negros e a produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-518.

GONÇALVES, M. B. Boaventura de Sousa Santos e a Pós-Modernidade de Contestação: algumas notações marxistas. *AURORA.* Ano V no 8. p. 1-17. Disponível em http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1265/1125

HAYLAND, K.; BONDI, M. *Academic discourse across disciplines*. Bern: Peter Lang, 2006.

HADDAD, G. Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso*. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales.* Paris: Armand Colin, 1992, v.2. p.221-227.

LADD, P.; WOLL, B. Deaf Comunities. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Eds.) The Oxford handbook of Deaf Studies, Language e Education. v. 1. New York: Oxford University Press, 2011, p. 159-172.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São. Paulo: Atlas, 2006.

LANE, H. L. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.* Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

_____. Do Deaf People Have a Disability? *Sign Language Studies*. Washington, v. 2, no 4, p. 356-378, 2002

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. *Ensaios de semiótica: aprendendo com o texto*. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro 2009.

LIMA, E. S. *Discurso e identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) intérprete de Libras no ensino superior*. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.apilrj.org.br/artigos/atuacao_do_interprete.pdf. Acesso: 05 novembro 2010.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24271.pdf. Acesso: 10 maio 2010.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica.*DELTA,* São Paulo, v. 21, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2011.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____*Gênese dos discursos*. São Paulo: Criar Edições, 2005a.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 69-92

_____ Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG – Segrac, 2004. p. 43-58

_____. *Cenas da Enunciação*. Curitiba, PR: Criar, 2006a.

_____. Análise do discurso. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.) *Dicionáriode análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. Escola francesa de análise de discurso. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.) *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. Tipo de discurso. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006b

_____. Modalização. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo, Contexto, 2008b.p. 11-29.

_____. *Les phrases sans texte*. Paris: Armand Colin, 2012.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. S. MENEZES, M. P. (orgs.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010, p. 603-637.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al.*(orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARI, H; SILVEIRA, J. C. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG – Segrac, 2004. p. 101-116

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outras histórias.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MOTTA, A. R. Resenha de Gênese dos Discursos. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, no 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200008&script=sci_arttext. Acesso: 01 mar. 2010.

NETO, J. P. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D. *et al.*(orgs.). *História e História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR, 1998. p. 50-64.

NOLKE, H. Polifonia. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 384-388.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (org). *Metodologia das Ciências Humanas.* São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 17-26.

PADDEN, A. A. Sign Langage Geography. In: MATHUR, G.; NAPOLI, D. J. (Eds.) *Deaf around the world.* The impact of language. New York: Oxford University Press, 2010. p. 19-29.

PAGANO, A.; MAGALHAES, C. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário.*DELTA*, São Paulo, v. 21, 2005. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502005000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2008.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998. p. 61-151.

PEREIRA, M. C. P. *Testes de proficiência linguística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Ciências da Comunicação. Universidade do Vale do Rio

dos Sinos. São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/pirespereiramc2008 dissertacao.pdf. Acesso em: outubro de 2012.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?sequence=1. Acesso: 14 mar. 2010.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. O narrar e a política. *Ponto de Vista*. Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/12_tendencia.pdf. Acesso: 01abr. 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. Prefácio. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Sobre dois conceitos de Foucault. In: _____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009. p.169-179.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUERÉ, L. Le statut duel de la langue dans l'état-nation. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (dir.).*France, pays multilingue*. Paris: L'Harmattan, 1987. cap. II, p. 49-78.

RANGEL, M. A Diversidade e a Reivindicação de direitos nos Movimentos Sociais. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,* Salvador, v. 19, n. 34, p. 39-47, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero34 .pdf. Acesso: 15jul. de 2012.

REZENDE, P. L. F. ; REZENDE JR, F. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). *Estudos Surdos.* 1 ed. Petropolis, RJ: Arara Azul, 2007. v. II, p. 190-211. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf. Acesso: 12mar. 2010.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

RIBEIRO, R. J. O cientista e o intelectual. In: NOVAES, A. (org.). *O silêncio dos intelectuais.* São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 137-150.

RIBEIRO, M. C. M. A. *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*. 2008.186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-7LXNMP/1/1270m.pdf.

Acesso: 18mar. 2010.

_____. A Língua Portuguesa produzida por surdos: indícios de variação linguística. In: *2º Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Anais*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-10. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/200.pdf. Acesso: 16set. 2012

_____. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade. Unimontes Científica. Montes Claros, v. 13 n. 1 p. 19-29, 2010. Disponível em: www.ruc.**unimontes**.br/index.php/uni**cientifica**/article/ .../433/266. Acesso: 22 mar. 2012.

_____. Piadas surdas como uma prática de resistência. Espaço (INES), Rio de Janeiro, v. 29. p. 70-79, 2010. Disponível em http://revistaespaco.wordpress.com/2011/09/16/piadas-surdas-como-uma-pratica-de-resistencia/. Acesso: 14ago. 2012.

RIBEIRO, M. C. M. A.; LARA, G. M. P. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. *Revista de Estudos Semióticos*. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-67, 2010. Disponível em:http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe62/2010esse62_mcribeiro_gmlara.pdf. Acesso: 20 set. 2012.

ROMUALDO, J. de A. *Ethos* e discurso científico. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.P. 213-224.

SANTOS, S. A dos. *Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades*. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/indexarquivos/Documentos/dissertacao%20silvana%202006.pdf. Acesso: 07mar. 2012.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____ *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, J. B. C. *Por uma teoria do discurso universitário institucional*. 2003. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/ dissertacoes_e_teses/tese_joaobosco.pdf. Acesso em: 30maio 2010.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições na pós-graduação no Brasil. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003, p. 627-641. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf. Acesso: 14 nov. 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 13. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 2009.

SILVA, V. *A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectivas*. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/1/14/Tesevilmarsilva.pdf. Acesso: 28set. de 2011.

SOULEZ, G. Ethos, enunciação, mídia*:* Semiótica do ethos. *Comunicação, mídia e consumo,* n. 1. v. 2. Disponível em: http://http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/view/5206. Acesso: 20 ago. 2011.

SOUZA, A. F. *A modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8ª séries do ensino fundamental*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/AIRR-7DJJ9U/1/adilsonsouzadiss.pdf. Acesso: 15jun. de 2011.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers*, n.08, 1959.

TEIXEIRA, A. S. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.

TASCHETTO, T. R. O sujeito e suas vozes: um recorte no discurso acadêmico. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 32, 2003, p. 44-52.

_____. A presença do sujeito no discurso acadêmico. *Expressão.* Santa Maria, RS, v. 01, n.01, 2002, p. 233-239.

VILHALVA, S. Trajetória Política dos Surdos no Brasil: Aprovação em concursos públicos e pós-graduação: Mestrado e Doutorado antes e depois da Lei 1.0436/2002 e do Decreto 5.626/2005.In: *XICongressoInternacional e XVII Seminário Nacional doInstituto Nacional de Educação de Surdos. Anais*. Disponível em: www.ines.gov.br/cienciaetecnologia/arquivos/anais2010.pdf.Acesso: 12ago.2012.

ANEXO I

Surdos fazem manifestação no gramado do Congresso

Fábio Góis

Cerca de 100 surdos, intérpretes da língua de sinais e seus familiares, vindos de todo o país e munidos de velas acesas, ocuparam no início da noite desta quinta-feira (19) o gramado em frente à entrada principal do Congresso

POR CONGRESSO EM FOCO | 19/05/2011 08:55
CATEGORIA(S): NOTÍCIAS[86]

Cerca de 100 surdos, intérpretes da língua de sinais e seus familiares, vindos de todo o país e munidos de velas acesas, ocuparam no início da noite desta quinta-feira (19) o gramado em frente à entrada principal do Congresso. Representados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), eles estão em Brasília para dois dias de reuniões e manifestações, em mobilização a ser encerrada amanhã (sexta, 20), na área externa do Museu Nacional de Brasília, quando serão realizadas diversas intervenções culturais ao ar livre.

O objetivo dos eventos, que tiveram início na manhã de hoje (quinta, 19) numa reunião com o ministro da Educação, Fernando Haddad, é sensibilizar as autoridades do setor em relação à política educacional voltada para os surdos. Ao invés do método da inclusão, adotado pelo MEC, os surdos pleiteiam o sistema bilíngue de educação, que consiste na adoção da língua própria. A educação bilíngue, como o nome sugere, implica a adoção de professores especializados na língua de sinais e material didático específico, com foco visual, em todas as escolas do país.

Na ocasião, a diretora de Políticas Educacionais da Feneis, Patrícia Luiza Rezende, entregou a Haddad um documento com as solicitações dos surdos, e do ministro recebeu a promessa de que as demandas serão devidamente apreciadas. "Nós sofremos muito com o processo de inclusão, que não é adequado. Resolvemos vir de todos os estados do Brasil para fazer uma manifestação com uma proposta de ensino bilíngue, melhor para os surdos", sinalizou a presidente da Feneis, Karin Strobel, que também é surda, ao **Congresso em Foco**, traduzida pela especialista em língua de sinais (Libras – Língua Brasileira de Sinais) Sandra Patrícia de Faria.

"Às vezes os surdos têm a impressão de que o MEC não entende como deveria ser uma proposta de educação inclusiva de forma adequada. O surdo tem uma língua diferente, por exemplo. Há várias pesquisas que mostram que há muito fracasso escolar na educação dos surdos. A maioria das crianças surdas não sabe ler, tem dificuldade de

[86]Disponível em: http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/surdos-fazem-manifestacao-no-gramado-do-congresso/. Acesso em: 25 abr. 2012.

comunicação", observou Karin, rodeada de velas cuja luz produzida facilitava a tradução.

As velas foram escolhidas para a manifestação, diz Karin, porque servem como luminosa metáfora contra o período "escuro" por que passaram os surdos, em um passado recente. "O que nós estamos buscando agora é a luz. Como a cultura surda é visual, essa luz dá a impressão de que era como se o surdo estivesse cego quando a comunicação acabava, não tinha como visualizar o mundo. Então, estamos buscando essa luz, por meio de uma educação melhor", acrescentou a dirigente, que tem um filho surdo e diz estar preocupada com a educação que ele receberá no Brasil.

Karin disse que a manifestação também em frente ao Congresso significa a busca por melhorias para a educação de surdos "em vários lugares representativos". O grupo promoveu uma audiência pública na Subcomissão Permanente de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência, que é presidida pelo senador Lindbergh Farias (PT-RJ) no âmbito da Comissão de Assuntos Sociais. O senador petista tem uma filha com síndrome de Down, bem como o deputado e campeão mundial de futebol, Romário de Souza Faria (PSB-RJ). Os surdos esperam que o Congresso também desenvolva políticas que atendam às suas necessidades.

Azul depois de Hitler

Sentados com as velas acesas, dezenas de surdos formavam o símbolo universal do laço no gramado, em que cada cor de laço representa a luta de uma minoria (o da luta contra a AIDS, por exemplo, é vermelho, enquanto o dos deficientes físicos ou mentais é azul).

"No passado, [Adolph] Hitler [líder nazista alemão] buscava a perfeição em um mundo que era desorganizado. Essa cor azul foi escolhida na época para [representar] a luta das minorias", esclareceu ao **Congresso em Foco**, segundo a tradutora da Feneis, o ator brasiliense radicado no Rio de Janeiro Nelson Pimenta, de 47 anos, líder do grupo fluminense de surdos.

Ele explicou ainda que foi a pesquisadora norte-americana Ella Lentz, também surda, que descobriu o uso da cor azul para representar as minorias ao redor do mundo.

ANEXO II

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO
(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA).

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que "O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola", sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

Afirmar que "A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles" nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que "A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente" oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o

desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilíngues). Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas "segregacionistas". Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas "deficientes". Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropologicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali "segregadas", ou se o ensino que ali recebem é apenas "complementar". É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante

todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

> Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das

matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9, de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

> Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas)[1].
>
> Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas). 2 [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.
>
> Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado

nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamentalnão pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema

de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir.

Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilíngues, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras "b" e "c") e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). O trecho citado da Convenção diz o seguinte acerca dessa educação bilíngue de surdos (grifos nossos):

> É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma

educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

Dra. Ana Regina e Souza Campello
Professora Adjunta da UFRJ

Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Karin Lilian Strobel
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Marianne Rossi Stumpf
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Professora Adjunta da UFSC

Dr. Rodrigo Rosso Marques
Professor Adjunto da UFSC

Dr. Wilson de Oliveira Miranda
Professor Adjunto da UFSM

---

1. Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

2 Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. "Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular", notícia publicada em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html< acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

ANEXO III

2 COMPROMISSO COM A TEORIA - A EXPERIÊNCIA

Explicito o que é experiência, trabalhando com o compromisso da teoria, recorro ao texto emprestado de Joan-Carles Mèlich, *A Experiência*[3].

Desde o ponto de vista de uma filosofia da finitude, a experiência que o único tem do mundo dos outros e dele mesmo sempre resulta inevitavelmente e irrevogavelmente uma experiência da contingência, que é uma experiência da indisponibilidade, da fragilidade e da vulnerabilidade.

"O que chamo 'experiência da contingência' não é mais que a experiência daquele que sabe que não é amo e senhor do tempo, 'pois o homem experimentado conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano'." (GADAMER, 1997, *apud* MÈLICH, 2002, p. 59)

> Este ponto de vista tem, a meu entender, muitas consequências éticas e políticas de grande importância, porque "a experiência da contingência é também experiência do limite de todo dogmatismo". "A Verdadeira Experiência", escreve Gadamer "é aquela na que o homem se constrói consciente de sua finitude. Nela encontram seu limite o poder construir [produzir] e a autoconsciência de uma razão planificadora. [. . .]" (GADAMER, 1997, *apud* MÈLICH, 2002, p. 59-60)

2.1 A NOSTALGIA DO ABSOLUTO

> Uma experiência básica dos seres humanos no mundo é a experiência da contingência, da provisionalidade, do passo do tempo, da morte... A experiência da contingência nos mostra que vivemos num universo no que não há, ao menos depois da *morte de Deus* (Nietzsche), pontos de referência fixos e imutáveis. Os horizontes absolutos se não hormadu, o este não provoca angústia. Sem dúvida, uns seres humanos nos custa enormemente viver na complexidade e na carência de pontos de referência estáveis e imóveis. (MÈLICH, 2002, p. 60, grifo do autor)

O filósofo alemão "Hans Blumenberg tem mostrado em sua obra capital, *Arbeit am Mythos* (1979) como o universo se converte ante do foco humano em algo completamente infundado. [. . .] Há uma espécie, diz ele, de *absolutismo da realidade*." (MÈLICH, 2002, p. 60-61, grifos do autor)

---

[3] Vê-se: MÈLICH, Joan Carles Mèlich (2002). Transcrevo em português procurando nos parágrafos, nos enfoques, nas correlações as adaptações desejáveis e necessárias.

"Para Blumenberg, o absolutismo da realidade é um problema ao que tem de construir frente continuamente toda a humanidade em geral, e ao que faz referência todos os relatos míticos e, em parte, também as construções científicas." (MÉLICH, 2002, p. 61-62)

> Do que se trata sempre e inevitavelmente ao largo de toda a história da humanidade não é de dominar o universo senão se distanciar-se dele. A experiência humana do cosmos não é de admiração senão de medo, de angústia, de desconfiança.
> O universo aparece como contingente, como algo desordenado, arbitrário, isto desperta um temor insuperável aos seres humanos. Então, o homem intenta configurar seu campo de experiência desordenado e indeterminado e buscar um horizonte de sentido. O mito é, para Blumenberg, a elaboração transformadora do horror em direção ao desconhecido e o propulsor. (MÉLICH, 2002, p. 62)

> Neste sentido, como tem assinalado Odo Marquard, e ligado com o que Wilhelm Nestle (1865-1959) descreveu a cultura grega (*Vom Mythos zum Logos*), tem superado seu referente originário para ganhar caracterizando o reconhecimento universal da consciência. Dito de outro modo: a história da humanidade seria, desde esta perspectiva, um incessante processo de desmitologização. Segundo Marquard, este é uma falácia. O ser humano não pode viver sem mitos, a morte do mito significa ela mesma um mito. Sem o mito o ser humano não suportaria a experiência da contingência. Os seres humanos não podem viver sem mitos, pois o mito é um relato, uma história. Viver sem mitos é o mesmo que viver sem histórias, e isso é impossível: *narrare necesse est*. Toda desmitologização é um processo compensatório: quanto mais procuramos desfazermos dos mitos, mais mitos aparecem. (MÉLICH, 2002, p. 63, grifos do autor)

> Disto é do que George Steiner trata em suas conferências lidas no outono de 1974 e tituladas *Nostalgia do Absoluto*. Segundo Steiner, as fontes vitais da teologia, de uma convicção doutrinal sistemática e fervorosamente se haveriam esgotado. Assim, "a história política e filosófica do Ocidente ao largo dos últimos 150 anos pode ser entendida como uma série de intentos – mais ou menos conscientes, mais ou menos sistemáticos, mais ou menos violentos – de encher o vazio deixado pela erosão da teologia. Este vazio, esta obscuridade no mesmo centro era deixada a *la muerte de Dios*. Mas, segue Steiner, "as mitologias fundamentais elaboradas no Ocidente desde começos do século XIX não só são intentos de encher o vazio deixado pela decadência da doutrina Cristã e o dogma cristão. São uma espécie de *teologia substituta*". (MÉLICH, 2002, p. 63-64, grifos do autor)

> Creio em consequência, que se abre uma situação de ambivalência. Por uma parte, como diz Blumenberg, haveria um intento de distanciar-se de uma realidade absoluta, prepotente, silenciosa. "O silêncio eterno destes espaços infinitos me aterroriza" (Pascal). Porém, por outra, uma vez que há tenido lugar a separação e a distância, aparece a *verdadeira fé Absoluto*, o medo do relativismo. Este produz um novo processo de *reencantamento do mundo*.Mas de que tipo? Penso que aqui a pergunta de Steiner resulta muito pertinente: *Pode a ciência satisfazer a nostalgia do Absoluto?* Em boa medida, creio que sim. Me explicarei. Quero dizer que a ciência, o *logos*, pode satisfazer a nostalgia do Absoluto a condição de envolver-se em *mitos*, um encantamento poderoso que trata que os seres humanos recuperem a confiança e a tranqüilidade. Mas, como diz Odo Marquard, todo encantamento é perigoso... E nesta situação nos encontramos agora. Naturalmente, não se pode generalizar, mas me parece quase uma obviedade assinalar que estamos vivendo uma época de "fundamentalismo científico" (também se poderia chamar "fundamentalismo tecnológico"). Valores como a "velocidade", por exemplo, são próprios de uma cultura tecnológica, de uma cultura na qual a tecnologia já não é um instrumento como se diz muitas vezes, que pode ser utilizado bem ou mal, a favor ou

> na cabeça dos seres humanos. *A tecnologia não é um instrumento neutro, um sistema*, um sistema social, uma forma de vida, uma concepção do mundo. No sistema tecnológico não há nenhuma classe de nostalgia do Absoluto, pois é a mesma tecnologia a que se tem absolutizado. (MÉLICH, 2002, p. 61-65, grifos do autor)

> Se há, como veremos, uma íntima relação entre experiência, contingência e mito, então o processo de desontologização comporta finalmente uma crise da experiência e uma crise da linguagem narrativa.
> Como tem estabelecido Jacques Derrida ao longo de suas obras, a filosofia ocidental tem sido freqüentemente uma *metafísica da presença*, é dizer, se tem estabelecido todo um sistema de conceitos de hierarquias, de oposições: presença/ausência, inteligível/sensível, dentro/fora, razão/experiência, *logos*/mitos... Nesta cadeia hierarquizada, o primeiro termo, o termo "superior", pertence a *presença* e ao *logos*, enquanto que o segundo denota invariavelmente uma cáida, uma queda de presença e de racionalidade. Este, me parece, é o que tem passado com a experiência.
> Tradicionalmente, e nas linhas gerais, poderíamos dizer que a experiência tem sofrido um desprestígio na filosofia. (MÉLICH, 2002, p. 65-66, grifos do autor)

"Tradicionalmente a Metafísica [. . .] busca verdades que serão válidas com independência de qualquer experiência." (MÉLICH, 2002, p. 67, nota de rodapé)

> [. . .] ou bem o tem convertido em experimento. Pelos experimentos tem de ser revisáveis, tem de poder ser submetidos a controle. Enquanto que na experiência se dá a surpresa e a novidade, se dá a imprevisibilidade, no experimento estas características são vistas negativamente. No experimento se busca a confirmação, enquanto que na experiência se busca a aventura. (MÉLICH, 2002, p. 67) .

> A experiência, segundo Aristóteles, é apreensão do singular, e sem este não pode haver ciência, mas a ciência só pode dá-lo do universal. A experiência é unicamente sua contribuição à formação dos conceitos. Aristóteles diz claramente que a experiência (*empeiria*) parece, em certo modo, semelhante à arte (técnica) e à ciência (*epistéme*), que a arte e a ciência se alcança através da experiência, que na vida prática a experiência não é inferior à arte (*techné*), e que esto é assim porque a experiência é o conhecimento das coisas singulares e a arte (*techné*) o é das coisas universais. Portanto, a experiência é muito importante em algumas profissões. Aristóteles põe o caso da Medicina. Mas, sem embargo, acrescenta que o saber está mais próximo à arte (*techné*) que a experiência, e que é mais sábio o que conhece a arte (*techné*) que o que possui um conhecimento "experiencial". (MÉLICH, 2002, p. 68, grifos do autor)

"É necessário advertir que Aristóteles fala aqui de 'experto' como aquele que possui um conhecimento por experiência." (MÉLICH, 2002, p. 68, nota de rodapé)

"Assim como assinala Gadamer, 'o que lhe interessa a Aristóteles na experiência é *unicamente* sua contribuição à formação dos conceitos'." (MÉLICH, 2002, p. 68, grifo do autor)

"Cremos que este conceito, hoje em dia, já não tem sentido. O experto se tem perplexo da experiência, no sentido no que falamos neste livro, e se tem aproximado à técnica. O

experto é, agora, um técnico, alguém que resolve eficazmente problemas." (MÈLICH, 2002, p. 68, nota de rodapé)[3]

> Segundo Francis Bacon, a experiência é o fundamento último do conhecimento. Mas talvez, noutra linguagem, a apologia da experiência que faz Bacon, no fundo, está mais dirigida a uma apologia do experimento ou da experimentação. Por outro lado, os autores qualificados de racionalistas se bem não pode dizer-se que estão em contra a experiência, sim que consideram que é um acesso confuso à realidade. Descartes, por exemplo, ao final do primeiro capítulo do *Discurso do método*, depois de falar da educação recebida e das viagens realizadas pelo mundo, diz que uma vez se tem intentado alcançar algumas experiências, resulta igualmente necessário estudar, indagar, no interior de um mesmo, e este, acrescenta, "me saiu muito melhor, segundo creio, que se não me houvesse nunca afastado da minha terra e de meus livros. (MÈLICH, 2002, p. 69, grifo do autor)

> Descartes considerava que a verdadeira compreensão filosófica nunca era o resultado de acumular experiência sobre determinados indivíduos ou casos específicos. Para Descartes e a filosofia pós-cartesiana, as questões temporais não têm nenhuma importância em filosofia. O que lhes interessa é a permanência. (TOULMIN, 2001, *apud* MÈLICH, 2002, p. 70)

"Os problemas filosóficos há de enunciar-se com independência de qualquer situação histórica concreta, e há de poder resolver-se com métodos independentes do contexto." (MÈLICH, 2002, p. 70)

> Para uma filosofia da finitude não existe possibilidade de "pureza" de nenhuma classe, nem na razão teórica nem na razão prática. Sempre conhecemos desde um tempo e desde um espaço que nós não temos escolhido. Toda teoria, todo conhecimento, toda ética, toda estética estão, portanto, não evitado, não cancelado, contaminadas por nossa experiência, pela nossa e pela de nossos antepassados e contemporâneos que configuram a tradição simbólica no que temos nascido.
> Nunca há nada, nem nenhuma afirmação nem nenhuma teoria, nem nenhum princípio, nem nenhum valor... que esteja completamente livre do contexto. Este é um dos postulados fundamentais da filosofia da finitude: *não há texto sem contexto*. Como tem escrito Stephen Toulmin, quando nos enfrentamos a problemas intelectuais ou práticos nunca podemos borrar do todo quadro negro nem começar do zero, como exige Descartes no *Discurso do Método*. (MÈLICH, 2002, p. 73)

> O único que podemos fazer [produzir] como seres humanos é reconhecer nosso tempo e nosso espaço, e começar desde aqui, desde onde estamos, desde nossa tradição, desde nossa época. Não teremos nenhum tipo de possibilidade de escapar de nossa herança conceitual, ou lingüística, ou simbólica. Para os seres humanos não existe nenhuma possibilidade extracultural. Toda situação humana está historicamente condicionada, ainda que isto não queira dizer que se deva renunciar ao universal, senão mais bem que ao universal só se pode chegar desde ao particular. (MÈLICH, 2002, p. 74)

---

3 "Sobre a interpretação da experiência em Aristóteles, vê-se H.G. Gadamer, *Verdad y método* [. . .]" (MÈLICH, 2002, p. 68, nota de rodapé)

APÊNDICE I

Relação de dissertações de mestrados e teses de doutorado sobre a temática da surdez, produzidas por sujeitos surdos no Brasil, entre 1998 e 2010 (em ordem alfabética a partir dos sobrenomes dos autores):

Dissertações de mestrado

AGRELLA, Regiane Pinheiro. *Língua, subjetividade e opressão linguística: interrogações a uma pedagogia surda*. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Psicologia Educacional. Universidade de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000774005&fd=y. Acesso: agosto de 2009.

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. *Educacão de Surdos: anotações de uma professora surda*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

AVELAR, Thaís Fleury. *A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de letras libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal "cultura"*. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Floriaópolis, 2010. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/thais.pdf. Acesso: Junho de 2009.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. 2007. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1. Acesso: maio de 2010.

DIONÍSIO, Schmitt. *Contextualização da Trajetória dos Surdos e Educação de Surdos em Santa Catarina*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: Acesso: junho de 2009. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/indexarquivos/Documentos/Deonisio%20Schmitt.pdf. Acesso: junho de 2009.

HESSEL, Carolina. *Currículo de Língua de Sinais na educação de Surdos*. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2006. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Hessel_2006.pdf. Acesso: julho de 2010.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. *Histórias de vida surda: Identidades surdas em questão*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5148/000510697.pdf?sequence=1. Acesso: maio de 2009.

REICHERT, André. *A mídia televisiva sem som*. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10016/000592430.pdf?sequence=1 Acesso: julho de 2010.

REIS, Flaviane. *Pedagogia dos surdos, professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108360. Acesso: julho de 2009.

SILVA, Fábio Irineu. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting.* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108360. Acesso: novembro de 2010.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes das reservas indígenas do Mato Grosso do Sul*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Shirley.pdf. Acesso: março de 2010.

Teses de doutorado

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de Surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: www.tede.ufsc.br/teses/PEED0703-T.pdf. Acesso: maio de 2010.

MARQUES, Rodrigo Rosso. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. 2008. 133 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp067863.pdf. Acesso: novembro de 2009.

MIRANDA, Wilson Oliveira. *A Experiência e a Pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. 153 f. Tese(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13581/000645759.pdf?sequence=1. Acesso: agosto de 2009.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?sequence=1. Acesso: 14 de março de 2010.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. *Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos*. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/8545/281476.pdf?sequence=1. Acesso: janeiro de 2011.

STROBEL, Karin Lílian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2007. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf. Acesso: maio de 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. 329 f. Tese de Doutorado (Informática na Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em:

http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?sequence=1.
Acesso: junho de 2009.