



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FRANCIANY CHAVES WARIS

**ESCRITA ACADÊMICA DE SURDOS: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE
SURDEZ**

BELÉM- PA

2022

FRANCIANY CHAVES WARIS

**ESCRITA ACADÊMICA DE SURDOS: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE
SURDEZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

BELÉM- PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- C512e Waris, Franciany Chaves.
Escrita acadêmica de surdos : a constituição dos discursos sobre surdez / Franciany Chaves Waris. — 2022.
144 f. : il.
- Orientadora: Profa. Dra. Rodrigues, Isabel Cristina França dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2022.
1. Discurso 2. Escrita acadêmica. 3. Surdez. 4. Simulacro.
I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANCIANY CHAVES WARIS

ESCRITA ACADÊMICA DE SURDOS: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE SURDEZ

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Orientadora- Universidade Federal do Pará- UFPA/PPGL

Carlos Cernadas Carrera
Examinador Interno- Universidade Federal do Pará- UFPA/PPGL

José Anchieta de Oliveira Bentes
Examinador Externo- Universidade Estadual do Pará- UEPA/PPGED

À minha família pelo apoio e incentivo
dedicados em todo o percurso desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha família pela força e incentivo em todos os momentos de vida, especialmente, no desafiador contexto pandêmico no qual este trabalho foi produzido;

À minha orientadora, professora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pela partilha de conhecimento, profissionalismo e incentivo motivacional na condução desta pesquisa;

Aos professores José Anchieta de Oliveira Bentes e Carlos Cernadas Carrera pelas preciosas considerações ao trabalho;

À Nathália Cunha e família pelo acolhimento do lar nos dias em que precisei me ausentar do meu;

Aos amigos Patrick Chaves e Ryan Lima pela escuta e apoio dedicados em momentos desafiadores;

À CAPES pelo financiamento à esta pesquisa;

Aos pesquisadores surdos pelas produções acadêmicas analisadas nesta pesquisa;

A todos que de alguma forma contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

“(...) para construir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói.”
(MAINGUENEAU, 2008, p. 100)

RESUMO

Neste estudo, analisa-se como a constituição polêmica do discurso do pesquisador surdo afeta a sua produção de conhecimento sobre a surdez, partindo da hipótese de que o discurso acadêmico-culturalista (D2) apresenta em sua construção elementos de negação (semas negativos) aos enunciados pertencentes ao que denominamos discurso oralista-normalizador (D1). O objetivo foi compreender como essa polêmica “molda” as posições do pesquisador no espaço discursivo em que se desenvolve a pesquisa. Especificamente, buscou-se: (I) identificar os principais semas que fundamentam o discurso da Cultura Surda e sua contrapartida no discurso oralista-normalizador; (II) descrever o papel dos processos de interincompreensão e “tradução” (simulacros), produzidos pela relação polêmica entre o discurso D2 e o discurso D1, nas produções acadêmicas de pesquisadores surdos; (III) discutir a influência da polêmica nas tomadas de posição dos pesquisadores em relação ao campo teórico, aos dados e ao objeto da pesquisa. O *corpus* de pesquisa constitui-se de sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina, das quais selecionamos dois recortes para análise: a) as narrativas de vida dos autores constantes nos trabalhos; b) as seções em que os autores apresentam o quadro teórico e a análise de dados. Assim, tem-se dois recortes para a análise, que foi dividida também em duas etapas: na primeira, realizada sobre as narrativas de vida dos autores surdos, utilizamos como base teórica a noção de polêmica como interincompreensão, postulada por Maingueneau (2008), segundo o qual repartição dos semas gera dois registros discursivos, o mesmo e seu “outro”, sendo aquele constituído pela negação de *simulacros* que constrói do “outro” no interior do espaço discursivo. Na segunda, realizada nas seções teórico e de análise dos dados, utilizamos como base teórica os planos semânticos vocabulário (termos-chave do discurso) e intertextualidade (relação que o autor estabelece entre os textos para construir restrições semânticas de dado discurso) que integram a perspectiva de Semântica Global aferida por Maingueneau (2008). Os resultados das análises indicaram que a polêmica é constituída na escrita acadêmica do surdo tanto pela negação do *simulacro* de D1, cujo papel traduzido por D2 é o de fortalecer a perspectiva de surdez como deficiência; quanto pela (re)afirmação do objeto de pesquisa como necessária para a comunidade surda e para a sustentação do discurso D2. Conclui-se que o modo como os discursos D2 e D1 são constituídos colocam em lados opostos surdos e ouvintes, levando a inferir que a convivência harmônica entre os dois grupos seria impossível.

Palavras-chave: Discurso; Escrita acadêmica; surdez; Simulacro.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous analysons comment la constitution controversée du discours du chercheur sourd affecte sa production de connaissances sur la surdité, en partant de l'hypothèse que le discours académique-culturaliste (D2) présente dans sa construction des éléments de négation (sèmes négatifs) aux énoncés appartenant à ce que nous appelons le discours oral-normalisateur (D1). L'objectif était de comprendre comment cette polémique « façonne » les positions du chercheur dans l'espace discursif dans lequel se développe la recherche. Plus précisément, on a cherché : (I) à identifier les principaux sèmes qui fondent le discours de la culture sourde et leur contrepartie dans le discours oraliste-normalisateur; (II) décrire le rôle des processus d'intercompréhension et de « traduction » (simulacres), produits par le rapport polémique entre le discours D2 et le discours D1, dans les productions académiques des chercheurs sourds ; (III) discuter de l'influence de la polémique sur les prises de position des chercheurs par rapport au domaine théorique, aux données et à l'objet de la recherche. Le corpus de recherche se compose de sept mémoires de maîtrise et de trois thèses de doctorat de l'Université Fédérale de Santa Catarina, dont nous sélectionnons deux coupures pour analyse : a) les récits de vie des auteurs constants dans les travaux ; b) les sections dans lesquelles les auteurs présentent le cadre théorique et l'analyse des données. Ainsi, il y a deux découpes pour l'analyse, qui a été divisée en deux étapes : dans la première, réalisée sur les récits de vie des auteurs sourds, nous utilisons comme base théorique la notion de polémique comme intercompréhension, postulée par Maingueneau (2008), selon lequel la répartition des secondes génère deux enregistrements discursifs, le même et son « autre », celui constitué par la négation des simulacres qu'il construit « l'autre » à l'intérieur de l'espace discursif. Dans la seconde, réalisée dans les sections théoriques et d'analyse des données, nous utilisons comme base théorique les plans sémantiques vocabulaire (termes clés du discours) et intertextualité (relation que l'auteur établit entre les textes pour construire des contraintes sémantiques du discours donné) qui intègrent la perspective de sémantique globale évaluée par Maingueneau (2008). Les résultats des analyses ont indiqué que la polémique est constituée dans l'écriture académique du sourd à la fois par la négation du simulacre de D1, dont le rôle traduit par D2 est de renforcer la perspective de la surdité comme handicap ; et la (re)affirmation de l'objet de recherche comme nécessaire pour la communauté sourde et pour le soutien du discours D2. Il s'ensuit que la façon dont les discours D2 et D1 sont constitués pour la mise en place des côtés opposés entre les sourds et les auditeurs, ce qui conduit à conclure que la coexistence harmonieuse entre les deux groupes serait impossible.

Mots clés: Discours; Écriture académique; Surdité; Simulacre.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. D2 vs D1: A CONSTITUIÇÃO ANTAGÔNICA DOS DISCURSOS SOBRE A SURDEZ	20
2.1 O método de ensino Oralista.....	21
2.2 Educação de surdos no Brasil.....	23
2.1 O ingresso de surdos no ensino superior	30
3. A PESQUISA E A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR	33
4. QUADRO TEÓRICO	41
4.1 A Semântica Global e os planos constitutivos do discurso dos surdos	41
4.1.1 Intertextualidade	43
4.1.2 Vocabulário	46
4.1.3 Os temas	47
4.1.4 O estatuto do enunciador e do destinatário.....	48
4.1.5 A <i>dêixis</i> enunciativa.....	49
4.1.6 O modo de enunciação	49
4.1.7 O modo de coesão	51
4.2 O Interdiscurso	51
4.3 Polêmica como interincompreensão.....	54
5. OS POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE SURDOS: RECORTES PANORÂMICOS.....	58
5.1 A constituição do <i>corpus</i> de pesquisa e procedimentos de análise	58
5.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados	63
5.3 Objetivos da Pesquisa.....	64
6. ANÁLISE DOS DADOS: OS SEMAS POSITIVOS E NEGATIVOS NOS DISCURSOS DOS SURDOS.....	66
6.1. Engajamento vs Alienação	66
6.2. Pertencimento vs Exclusão	73
6.3 Natural vs Artificial e Liberdade vs Opressão.....	81
6. 4 Diferença vs Deficiência	86
7. ANÁLISE DOS DADOS: A INTERTEXTUALIDADE E O VOCABULÁRIO NA CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A SURDEZ.....	93
7.1 Descrição da montagem de T1.....	93
7.1.1. A Intertextualidade em T1	106
7.2 Descrição da montagem de T6	109
7.2.1. Vocabulário de D2 em T6	112
7.2.2 A intertextualidade em T6	116

7.3 Descrição da montagem de T8	119
7.3.1. Vocabulário de D2 em T8	124
7.3.2 A intertextualidade em T8	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	142

1. INTRODUÇÃO

O lugar atualmente ocupado pelos surdos na academia de discentes a docentes, e nos demais espaços sociais como na política, associações, empresas, comércio; é distinto daqueles ocupados em períodos históricos anteriores, quando eles eram considerados incapazes de integrar a sociedade de maneira mais participativa e de desenvolver a autonomia. O atual protagonismo dos surdos nas questões relativas à surdez, deriva sobretudo, da passagem de sujeitos pesquisados para sujeitos pesquisadores.

Essa passagem incidiu na mudança de enfoque das pesquisas, visto que, até então, o que se tinha produzido por ouvintes sobre a temática dizia respeito ao de ensino do português como L2 para surdos, como mencionam os próprios pesquisadores surdos, autores das produções acadêmicas que constituem o nosso *corpus* de pesquisa.

Os pesquisadores surdos passaram a levantar discussões que deslocam a concepção de surdez como deficiência e das práticas de ensino da língua portuguesa como L2, para a surdez como diferença do modo de ser do surdo em relação ao ouvinte, observada na existência das variadas identidades surdas e nos aspectos culturais desse sujeito, desde a comunicação por língua de sinais ao modo de perceber a si e ao mundo. Assim, as pesquisas dos surdos abordam temáticas que focalizam questões relacionadas à cultura surda, tais como pedagogia surda, a tradução em LIBRAS e a escrita da LIBRAS, três frentes observadas nas análises dos dados de nossa pesquisa (sobre isso, ver seção 7).

A diferença das concepções de surdez observadas no posicionamento do sujeito surdo nos motivou a analisar como a constituição polêmica do discurso surdo afeta a produção acadêmica desses sujeitos, considerando que o lugar social ocupado pelo surdo na universidade representa uma das importantes conquistas realizadas pelos surdos ao longo da história, cujas garantias legais de sua permanência e acesso ao ensino básico e superior, estão previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Como resultado desses avanços da comunidade surda, nos últimos anos houve um aumento das produções acadêmicas de autoria de surdos nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, constatação que se faz a partir da observação dos trabalhos disponibilizados nos repositórios virtuais de instituições de ensino e pesquisa. Tem-se como marco inicial a dissertação de mestrado “Histórias de Vida Surda: Identidades em Questão”, de autoria de Perlin (1998), e a tese de doutorado “O ser e estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade”, também de autoria de Perlin (2003), ambas produzidas no programa de pós-

graduação em Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Estas são, respectivamente, a primeira dissertação e a primeira tese de autoria de um surdo defendidas no Brasil.

Depois dos trabalhos de Perlin, surgem as teses de doutorado “Aspectos da visualidade na educação de surdos”, de autoria de Campello (2008) e “A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica” de autoria de Marques (2008), produzidas pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A publicação desses estudos demonstra que o surdo historicamente deixa de ser visto apenas como participante das pesquisas realizadas sobre o tema e passa a desempenhar o papel de produtor do conhecimento sobre a surdez.

Ao mesmo tempo, trabalhos como os de Barzotto (2014), Fairchild (2013) e Campos (2014) vem problematizando o modo como se faz a pesquisa na universidade hoje e a relação construída entre os sujeitos e os conhecimentos nos textos acadêmicos. Barzotto (2014) afirma que a produção do conhecimento na academia implica no compromisso de se produzir algo novo e indaga sobre o que se tem produzido de diferente. Para o autor, o modo como a leitura de obras de outros autores é apresentado nas produções acadêmicas demonstra que a relação que o pesquisador tem com o conhecimento dessas obras não se dá pela reflexão acerca destas, mas pela paráfrase do que foi dito. Assim, o trabalho produzido pode não passar de reforço do já dito.

Alinhada a essa mesma discussão, Campos (2014) argumenta que as paráfrases encontradas nas produções acadêmicas são recursos que demonstram como o conhecimento circula nas universidades, uma vez que evidenciam a compreensão que se teve do discurso de outros autores, chamando a atenção para o fato de que pode haver uma “estagnação” na escrita acadêmica pelo modo como o conhecimento é organizado e reformulado no trabalho. Fairchild (2013), por sua vez, levanta a discussão em torno da autoria do pesquisador nessas produções, considerando o uso recorrente da paráfrase. Falaremos mais desses autores na seção 3. Por ora, cabe ressaltar que nos aproximamos dessa perspectiva, na medida em que questionamos a constituição da escrita acadêmica de surdos e sua relação com a produção de conhecimento acerca da surdez em uma universidade na qual sabemos que existem mecanismos que sustentam e até legitimam a apresentação da repetição como produção.

O modo como os pesquisadores se apropriam das teorias de pesquisa e circulam o conhecimento lhes permite criar “raízes” nas universidades, à exemplo da UFPA, Universidade

Federal Rural da Amazônia (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e outras com docentes surdos no quadro, que desenvolvem trabalhos voltados para a percepção da surdez como diferença. Isso demonstra que, conforme os pesquisadores se apropriam e circulam o conhecimento sobre a surdez, vão também ampliando suas militâncias, tornando-se referências para os surdos que ainda não se apropriaram de tal percepção.

Nosso envolvimento com a temática da surdez teve início na graduação, ao integrar o projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Pará, Campus de Marajó/Soure, denominado “Abordagens Metodológicas Aplicadas ao Ensino do Português como Segunda Língua para Surdos”; e ainda, da participação na implementação do curso de especialização em Estudos da Linguagem Aplicados à Educação de Surdos (CELAES), neste mesmo Campus Universitário, bem como dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos com/sobre esse público deste então.

O projeto mencionado, foi realizado no período de 2010 a 2011 e tinha por objetivo:

integrar ensino, pesquisa e extensão considerando a perspectiva da inclusão sociopedagógica da pessoa surda na sociedade e na escola por meio de ações pedagógicas multidisciplinares no processo de ensino de Português como segunda língua. Ademais, busca-se promover a interação entre a comunidade acadêmica e os profissionais da educação básica, através de práticas extensionistas voltadas para a reflexão sobre as diferenças e direitos das pessoas surdas à efetiva aquisição da Língua Portuguesa junto à comunidade da rede pública dos municípios de Soure, Salvaterra e Cachoeira do Arari na Ilha de Marajó Pará¹. (CARDOSO-JUNIOR, 2010)

Dentre as atividades realizadas no projeto, houve minicursos e oficinas ministrados para a primeira turma do curso de graduação em LIBRAS/Português L2 da UFPA, em 2011, iniciada no Campus de Soure; para alunos do curso de especialização em Estudos da Linguagem Aplicados à Educação de Surdos; e para profissionais da educação da rede pública do ensino básico das cidades de Soure, Salvaterra e Cachoeira do Arari.

Dando prosseguimento ao envolvimento com a temática, fiz o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, período em que iniciei a pesquisa sobre a produção da escrita e do discurso do surdo na rede social *Facebook*, com o objetivo de compreender se a

¹ JUNIOR CARDOSO, Waldemar dos Santos. Projeto PROINT: Abordagens metodológicas aplicadas ao ensino do Português como L2 para surdos. Universidade Federal do Pará, 2010.

configuração da escrita implica na compreensão do discurso produzido por esse sujeito. Posteriormente passei a ministrar aulas no ensino superior, relacionadas à temática.

A investigação dos discursos sobre a surdez nas produções acadêmicas de surdos foi motivada pela compreensão de que estes se estruturam em torno de uma relação controversa entre dois registros de restrições semânticas: o primeiro (D1) consiste no discurso *oralista-normalizador*, atribuído ao simulacro construído pelo surdo, ora do médico que diagnostica a surdez, realiza implante coclear e orienta o tratamento terapêutico de fala; ora da escola que utiliza métodos de ensino oralista que proíbem o uso da língua de sinais, ou mesmo, dos familiares “mal informados” que levam os surdos a serem submetidos às práticas de “normalização” consideradas “ouvintistas”.

O segundo registro de restrições semânticas (D2), consiste em um discurso *acadêmico-culturalista*, produzido pelo pesquisador surdo, no qual a surdez é considerada uma característica da identidade cultural do surdo. Isso implica nas oportunidades de se desenvolver enquanto sujeito capaz de exercer papéis sociais, nos direitos adquiridos, nos desafios e valorização do surdo nos diversos contextos sociais.

Partimos do entendimento de que a diferença de posicionamentos sobre o que se entende por surdez nesses dois registros discursivos resulta em uma relação *polêmica*, no sentido de Maingueneau (2008), segundo o qual a repartição dos semas gera dois registros discursivos, o mesmo e seu “Outro” no interior daquele constituído pela negação do simulacro do discurso Outro. Sob esse prisma, podemos nos perguntar de que maneiras as teses do discurso oralista-normalizador, estando na “gênese” do discurso acadêmico-culturalista, condicionam a produção do pesquisador surdo no que diz respeito à constituição do seu lugar de enunciação e às formas como este se apropria das referências teóricas e as utiliza para analisar seus dados. Por isso, levantamos a seguinte questão de pesquisa: *Como a constituição polêmica do discurso do pesquisador surdo afeta a produção de conhecimento sobre a surdez?*

As pesquisas realizadas sobre a análise do discurso acadêmico de surdos são ainda pouco expressivas. Em nossas buscas, encontramos os trabalhos de Ribeiro (2008), Ribeiro (2012), Ribeiro e Fonseca (2015) e Ribeiro e Lara (2020).

Na dissertação de mestrado intitulada “A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez”, de Ribeiro (2008), cujo objetivo foi analisar qual a imagem o surdo constitui sobre si, a autora aplicou vinte e um questionários semiabertos aos estudantes universitários surdos das cidades do Rio de Janeiro e Canoas (RS), de universidades não identificadas. Utilizando-se dos

conceitos universo, campo e espaço discursivo, Ribeiro conclui, que no campo discursivo da surdez se apresentam oposições entre o que ela chama de “discurso de formação surda” (DFS) e o “discurso de formação ouvintista” (DFO). Assim, em DFS as imagens da surdez são projetadas a partir dos semas *normalidade surda / comunidade / independência e liberdade / afirmação de felicidade*, enquanto em DFO, a partir dos semas *deficiência ouvinte / solidão e exclusão / subordinação à tentativa de adequação/ afirmação de sofrimento*.

Como desdobramento da pesquisa realizada no mestrado, Ribeiro (2012) levanta a discussão em torno do posicionamento do pesquisador surdo, na tese de doutorado “O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante”. Desta vez, os dados analisados foram três teses de doutorado de autoria de surdos, das quais duas foram produzidas na UFSC e uma na UFRGS. O objetivo da pesquisa foi analisar a construção da imagem de si projetada pela voz do sujeito surdo pesquisador e a voz do sujeito surdo militante, a fim de verificar em que medida essas vozes e imagens integram estratégias de legitimação e participam da construção de uma semântica global.

Neste trabalho, Ribeiro sustenta que a voz do sujeito pesquisador e a voz do sujeito militante se sobrepõem pelo fazer ativista em prol dos interesses da comunidade surda e conclui que nas produções acadêmicas analisadas há o reconhecimento do viés ativista dos trabalhos pelos próprios pesquisadores ao admitirem de maneira explícita as conquistas pelas quais lutam. Isso confere a presença de um *eu* ou um *nós surdos* politicamente engajados nas causas surdas e de um fazer acadêmico calcado na militância, mesmo que haja tentativa de predomínio do sujeito pesquisador sobre o sujeito militante.

Ainda há o artigo “A polêmica como interincompreensão: construção [sic] negação de simulacros no campo discursivo da surdez”, de Ribeiro e Fonseca (2015), no qual as autoras analisam as identidades discursivas nos discursos sobre a surdez e identificam dois discursos que constituem uma relação polêmica entre si no interior do espaço discursivo: o discurso *clínico-terapêutico* e o discurso *linguístico-antropológico*. No primeiro discurso a surdez é concebida como deficiência do corpo, que precisa de tratamentos terapêuticos de fala, enquanto o segundo a concebe como característica da diferença cultural entre surdos e ouvintes. As autoras concluem que o discurso produzido pelo surdo se constitui por meio da antecipação e negação do que seria seu simulacro na concepção do discurso clínico-terapêutico.

Em outro artigo, intitulado “Pesquisa acadêmica e movimento surdo: a sobreposição de um fazer acadêmico e de um fazer ativista no fio do discurso”, Ribeiro e Lara (2020) analisam a parte introdutória de uma tese de doutorado produzida na UFSC, de autoria de um

surdo. As autoras mencionam que o objetivo do trabalho foi “flagrar em que medida a relação de engajamento é assumida ou negada pela locutora da tese, como essa relação é justificada e quais são as estratégias requisitadas para legitimar a pesquisa no âmbito da academia” (RIBEIRO e LARA, 2020, p. 104-105). Elas concluem que a locutora assume explicitamente na enunciação o caráter ativista engendrado ao trabalho e apresenta o *ethos* de pesquisadora que discerne sobre o que diz e de militante das causas surdas, com predomínio da última imagem. No entanto, as autoras não discutem como esse engajamento se torna constitutivo da própria relação com o conhecimento.

Com relação a essas duas últimas produções, temos alguns pontos de convergência e algumas divergências. Acompanhamos o estudo de Ribeiro e Fonseca (2015) por partirmos do princípio de uma relação polêmica entre dois posicionamentos assumidos nos discursos, com a ressalva de que os identificamos como *oralista-normatizador* (D1) e *acadêmico-culturalista* (D2) em vez de *clínico-terapêutico e linguístico-antropológico*.

A mudança na identificação dos discursos se deve ao entendimento de que em D1, narrado por D2, o discurso referente aos tratamentos de terapia de fala e práticas de ensino voltadas para a comunicação oral não se restringem às clínicas terapêuticas, mas, evocam também outras instituições como as escolares, pela aplicação do método de ensino oralista; e a família, pela condução dos surdos às escolas de ensino oralista e aos locais de tratamento de fala, e também, por acatar as orientações de profissionais voltadas para a “normalização do corpo deficiente” do surdo. No que diz respeito ao segundo termo, utilizado para identificar D2, considerou-se a posição de enunciação do sujeito surdo na universidade, bem como a perspectiva de surdez enquanto cultura levantada por ele. Estas questões serão discutidas em maior detalhe na seção 2.

Cumpramos dizer que concordamos com Ribeiro e Lara (2020) quanto à compreensão de que há uma relação importante, para os pesquisadores surdos, entre a pesquisa acadêmica e a militância. Divergimos dos dois trabalhos, porém, por problematizar em que medida a pesquisa é condicionada pela negação polêmica de D1, indagando se a militância chega a ser um fator que compromete a relação do sujeito com os autores em que se embasa e com os seus próprios dados, impactando a produção de conhecimentos por impor certos temas e posicionamentos como necessárias, de antemão, para manter a negação do discurso oralista-normalizador.

Embora Ribeiro e Lara apresentem como *corpus* de pesquisa parte de uma tese de doutorado, nossa pesquisa difere pela análise de sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado, a partir de um recorte que privilegia as narrativas de vida dos autores constantes nessas produções acadêmicas e a relação entre o quadro teórico e as análises de dados.

Buscamos, portanto, compreender como a constituição polêmica do discurso D2 afeta a produção acadêmica do surdo.

Para tanto, iniciamos a discussão na seção 2, *D2 vs D1: a constituição antagônica dos discursos sobre a surdez*, fazendo um panorama histórico das concepções de surdez a partir do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, até a compreensão que hoje se tem da surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes (D2), em contraposição à surdez como deficiência (D1), que resultou na implementação de políticas públicas e educacionais direcionadas aos surdos.

Na seção 3, *A pesquisa e a escrita no ensino superior*, nós passamos a discutir a escrita acadêmica partindo da compreensão de que essa produção apresenta a relação do pesquisador com o conhecimento pelo uso que faz das palavras dos teóricos que embasam a pesquisa. Esse uso é observado tanto na parte teórica dos trabalhos quanto nas análises dos dados da pesquisa, recortes que escolhemos analisar além das narrativas de vida dos autores.

Por sua vez, na seção 4, *Quadro teórico*, apresentamos os conceitos de polêmica como interincompreensão e semântica global postulados por Maingueneau (2008). O primeiro conceito trata de posicionamentos no interior do espaço discursivo, nos quais os discursos construídos pautam-se em sustentar a posição ocupada nesse espaço, negando o simulacro que construiu do discurso do Outro, constituindo assim, a mútua incompreensão entre os posicionamentos assumidos.

O segundo conceito apresenta os sete planos discursivos propostos pelo autor para análise: intertextualidade, vocabulário, temas, o estatuto do enunciador e do enunciatário, *dêixis* enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão. Ressalta-se que dos sete planos discursivos apresentados pelo autor, utilizamos apenas dois: vocabulário e intertextualidade; por compreendermos que em tais planos se articulam a concepção da escrita como a relação do pesquisador com o conhecimento.

Na Seção 5, *A constituição do corpus de pesquisa e procedimentos de análise*, apresentamos os passos dados para o desenvolvimento da pesquisa, tais como a constituição do *corpus* de pesquisa e método de análise e objetivos de pesquisa.

Na Seção 6, *Análise dos dados: os semas positivos e negativos nos discursos dos surdos*, apresentamos os semas positivos e negativos se constituem nas narrativas dos surdos, evidenciando o antagonismo de D2 vs D1. São eles: *engajamento vs alienação; pertencimento vs exclusão; naturalidade vs artificialidade e liberdade vs opressão; diferença vs deficiência*.

Finalizamos as análises na seção 7, *Planos discursivos: efeitos da polêmica na construção das pesquisas*, apresentamos como os planos vocabulário e intertextualidade

constituem o discurso acadêmico sobre a surdez, partindo da análise de três produções acadêmicas vinculadas aos cursos de pós-graduação em Educação, Estudos da Tradução e Linguística, respectivamente.

2. D2 vs D1: A CONSTITUIÇÃO ANTAGÔNICA DOS DISCURSOS SOBRE A SURDEZ

Nesta seção, apresentamos como o discurso que denominamos *acadêmico-culturalista* (D2) se constituiu na perspectiva de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, opondo-se ao discurso D1, que identificamos como *oralista-normalizador*. Nossa hipótese é que este segundo discurso (D2) surge nas narrativas de vida dos autores surdos, analisadas na seção 6 desta dissertação, como resposta a D1, representado como um simulacro dos discursos históricos sobre a surdez, e atravessa as seções teórica e de análise dos dados, recortes que analisamos na seção 7 da presente pesquisa.

D2 sustenta a posição ocupada pelo surdo como produtor de conhecimento sobre a surdez, que incide não apenas na diferente compreensão sobre a temática, mas nos modos como esse sujeito se insere dentro e fora das universidades, uma vez que as políticas públicas efetivadas para o surdo derivam de movimentos de luta também formados no meio acadêmico. É importante dizer que D1 aparece em nosso *corpus* como simulacro construído por D2, na forma da remissão aos discursos históricos nos quais a surdez é compreendida como uma patologia do corpo que precisa receber tratamentos clínicos para se ajustar às "normas" sociais do que seria considerado normal. Isto é, segundo D1, os surdos deveriam fazer terapias de desenvolvimento de fala e aprender a modalidade escrita da língua portuguesa, utilizando essa língua de maneira semelhante ao ouvinte, dentre outros.

Essas práticas de adequação do surdo aos moldes ouvintes, aparecem nos textos dos surdos denominadas de cultura “ouvintista”², (simulacro de D1 em D2). Soma-se a essa cultura, entendida em D2 como imposta ao surdo, o não reconhecimento da língua de sinais como a língua natural dos surdos; as práticas pedagógicas que desconsideram a habilidade visual do surdo como principal meio de adquirir conhecimento; a inserção dos surdos em escolas de ensino regular com alunos ouvintes. Não há no *corpus* nenhum trabalho que se filie diretamente D1; este discurso é sempre evocado como objeto de crítica e contraponto às posições defendidas pelos autores.

² Termo introduzido por Skliar (1997), para abordar as representações dos ouvintes sobre os surdos. Sobre o termo, consultar: SKLIAR, Carlos (org). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

Parte-se do entendimento baseado em Maingueneau (2008), de que o discurso construído a partir do simulacro do Outro se forma, posteriormente ao primeiro discurso como reação direta ou “resposta” a um conjunto dos seus enunciados, e consiste, parcialmente, na assimilação da posição do surdo à de outros grupos minoritários militantes. Toma-se como objeto desta pesquisa a constituição de D2 em textos acadêmicos produzidos por pesquisadores surdos e sua influência na organização e resultados das suas pesquisas.

Nesta seção, iniciamos apresentando o método de ensino Oralista em 2.1, para situar o período em que o discurso contra o qual D2 se opõe, como prática pedagógica e de interação social, se constituiu. Em seguida, em 2.2, passamos a discutir a Educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos, em 2.2.1, com o ingresso do surdo no ensino superior.

2.1 O método de ensino Oralista

A oposição à concepção de surdez como deficiência do corpo, que fundamenta a discussão levantada nos textos acadêmicos de surdos, é pautada na concepção de surdez discutida no evento internacional de educação, conhecido historicamente como Congresso de Milão. De acordo com Rocha (2009), o evento teria sido realizado no ano de 1880, um século após o registro da primeira discussão pública sobre metodologias de ensino para surdos, protagonizadas por dois religiosos da época: “abade francês Charles Michel de L’Epée (1721-1789), defensor do método combinado com a utilização da língua de sinais, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1721-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral.” (ROCHA, 2009, p. 18)

O embate iniciado por L’Epée e Heinicke teria sido retomado no evento de Milão pela discussão sobre metodologias de ensino cujas posições antagônicas teriam levado à votação entre aquelas cuja comunicação gestual ou de sinais seria permitida e aquelas baseadas no desenvolvimento oral da língua. Rocha (2009), afirma que o Congresso teria sido presidido pelo representante oralista Giulio Tarra, do Instituto dos Surdos e Mudos Carentes da Província de Milão.

Sobre a repercussão da votação ocorrida no evento, na qual o método de ensino oralista foi escolhido para promover o ensino dos surdos, a autora apresenta dois pontos pouco divulgados. O primeiro diz respeito à natureza do Congresso, que não seria voltado para a proibição da língua de sinais e o “sequestro deliberado de uma possibilidade identitária do ser

surdo” (ROCHA, 2009, p.95), como se tem falado. Mas, teria sido fruto da preocupação com a socialização do surdo e no desenvolvimento da linguagem escrita a partir de um método ou do desenvolvimento de uma linguagem. O segundo ponto, se refere à pouca divulgação que se tem feito de que a língua oral não seria para todos. Nas palavras de Rocha (2009)

Havia quase um consenso de que nem todos os surdos teriam condições de serem instruídos pelo método oral. Esse destaque estaria fundamentado no exame da etiologia da surdez: se fosse de natureza congênita, seria mais difícil e pouco indicada a utilização do método oral, a de natureza adquirida era a mais indicada, ressaltando se o surdo tivesse a inteligência preservada. (ROCHA, 2009, p. 96)

O Oralismo como método de ensino, se baseia em uma perspectiva clínica da surdez, voltada para o desenvolvimento da fala. Isso representaria para o sujeito surdo a opressão, pela proibição daquilo que lhe seria natural, a comunicação gestual ou língua de sinais; e a obrigatoriedade de tornarem-se falantes da língua dos ouvintes. Essa perspectiva do surdo implicaria no tom acusatório que se tem produzido nos textos acadêmicos, nos quais a metodologia oralista é abordada. Sobre a repercussão do evento, Bentes (2010) expressa,

Esse fato histórico vai servir de argumento para a representação de opressão da comunidade surda no mundo todo, em que se estaria proibindo o uso da língua de sinais. Nos estudos de Skliar este período de opressão perdurou por 100 anos, de 1880 a 1980, quando se passou a reverter a lógica de opressão da língua de sinais. (BENTES, 2010, p.63)

O tom acusatório ao oralismo aparece nos textos acadêmicos dos surdos, a partir dos relatos de terapias de fala realizadas em clínicas especializadas para surdos; e nos exercícios orais da Língua Portuguesa que teriam sido praticados nas escolas nas quais os narradores surdos estudavam. Nesse sentido, o surdo é representado como oprimido, enquanto os oralistas, opressores dos surdos gestualistas/ usuários da língua de sinais. Em linhas gerais, o embate entre qual língua se deveria utilizar na escolarização do surdo e como o ensino se daria, permaneceu mesmo após o Oralismo ter deixado de ser aplicado nas escolas. Vejamos na subseção seguinte os desdobramentos do Oralismo no Brasil.

2.2 Educação de surdos no Brasil

De acordo com Rocha (2009), a educação de surdos no Brasil ocorreu por iniciativa do professor surdo francês Huet, que em junho de 1855 teria apresentado ao então imperador, D. Pedro II, um relatório contendo a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Teria apresentado também, na ocasião, informações acerca de sua experiência como diretor de uma instituição de ensino na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Segundo a autora, naquela época era comum a contratação dos surdos formados nos institutos especializados da Europa para ajudarem na fundação de institutos especializados em educação de surdos nos outros países. Em apoio à iniciativa de Huet, D. Pedro II teria destacado o Marquês de Abrantes para comandar a comissão que acompanharia de perto tanto o processo de criação da primeira escola para surdos, quanto o seu funcionamento.

Outro dado apontado por Rocha (2009), é que a escola teria sido de natureza particular com a subvenção do governo imperial, dentre outras. Ainda segundo a autora, a escola teria começado a funcionar em primeiro de janeiro de 1856, nas dependências do Collegio de Vassimon na Rua dos Beneditinos. A autora apresenta o programa de ensino proposto por Huet, extraído do documento denominado “Almanak”, referente ao ano de 1856, no qual as práticas de leitura e escrita aparecem relacionadas à Gramática da língua nacional (Língua Portuguesa); Noções de religião e dos saberes sociais, que compreenderiam o Catecismo, Geografia, História do Brasil, História sagrada e profana; Aritimética; Desenho e Escripuração mercantil. Sobre o curso, a autora informa,

[...] tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos na idade de sete a dezesseis anos. Já está presente nessa primeira proposta o ensino profissionalizante, que foi o grande destaque do trabalho desenvolvido pelo Instituto durante quase toda a sua trajetória. Para os meninos era oferecido curso de agricultura teórica e prática e para as meninas trabalhos usuas de agulha. O trabalho de articulação labial era destinado somente aos que tivessem aptidão. Interessante lembrar que o destaque dado a essa questão acaba por não confirmar as narrativas sobre a tradição oralista da instituição. As atividades desenvolvidas de leitura labial e articulação labial, junto aos alunos, não eram para todos. Havia uma seleção e, consequentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados. (ROCHA 2009, p.39- *itálicos da autora*)

Ainda segundo Rocha (2009), o curso teria sido destinado tanto para meninos quanto para meninas, razão pela qual a escola teria dois diretores. O primeiro grupo seria dirigido por Huet, enquanto o segundo, por sua esposa. Huet teria se desligado da escola para surdos cinco anos após a fundação, o que quase teria provocado o seu fechamento. Sete anos depois, Tobias Leite teria passado a desempenhar a função de diretor da escola.

No acervo histórico do ambiente virtual do Instituto Nacional de Surdos (INES) consta alguns documentos do período Imperial, como o relatório de Tobias Leite, datado de 06 de abril de 1869, no qual aparece descrito, no item II, como a educação de “surdos-mudos” era desenvolvida na época. Sobre a finalidade do instituto, o diretor expressa no relatório:

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de Dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que emburrece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais: é enfim, converter em cidadãos úteis à sociedade os indivíduos que lhe pesão, e a damoificação involuntariamente.

Este grande fim consegue-se ensinando ao surdo-mudo uma linguagem que o ponha em relação com a sociedade em que vive. Esta linguagem pôde ser escripta e vocal artificial. A preferencia entre estas duas linguagens é o ponto que se debate entre as duas escolas da Europa, a allemã e a franceza. Não vem ao caso expôr os argumentos que de parte a parte tem sido apresentados: basta-me dizer que a linguagem escripta é fácil tanto ao surdo-mudo congenito, como ao accidental, e que a linguagem articulada artificial, sendo possível nos segundos, só por excepção o é nos primeiros, e sempre tão imperfeitamente, que só por curiosidade é toleravel. (LEITE, 1869, p.4-5)³

Sobre a passagem do relatório, chamou-nos atenção inicialmente, o termo “surdos-mudos”, empregado ao nome da escola e para referir-se aos surdos no período imperial, pelo duplo sentido que permite construir: um relacionado ao “surdo não falante” e o outro, ao “surdo-oralizado”. O primeiro sentido posiciona o surdo antes de seu ingresso no instituto, sem o desenvolvimento da linguagem oral para a comunicação; enquanto o segundo o situa no processo de escolarização no qual a linguagem oral passa a ser desenvolvida.

Embora a duplicidade de sentido sinalize para posições antagônicas ocupadas pelo surdo, a dupla posição sobre a surdez surge de modo mais explícito pela concepção de língua oral como língua “artificial” desse sujeito, na expressão “*linguagem articulada artificial*”, utilizada pelo diretor para se referir à comunicação dos alunos surdos. Essa mesma percepção de língua “artificial”, é observada nos textos acadêmicos de surdos que (re)produzem o discurso

³ Transcrição do relatório original produzido por Leite (1869).

D2, nos quais as práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da oralidade são narradas. Isso demonstra que desde a implementação do INES o discurso em torno da artificialidade no uso da língua oral é (re)produzido.

Consta ainda no documento, que a educação de surdos no período Imperial era desenvolvida até o quinto ano e seguia o seguinte programa:

1º ANNO. – Articulação artificial, leitura sobre os lábios, leitura, escripta, as quatro especieis e doutrina christã.

2º ANNO. – Leitura, escripta, arithmetica, grammatica portuguesa e historia sagrada.

3º ANNO. – Portuguez, arithmetica, pesos e medidas, geometria elementar e desenho linear.

4º ANNO. – Arithmetica, elementos de historia, geographia, portuguez e francez.

5º ANNO. – Continuação de historia e geographia, portuguez, francez e desenho. (LEITE, 1869, p. 5)⁴

Com base nas atividades descritas no documento, o diretor Leite (1869), sugere a necessidade de se fazer modificações no programa de ensino a partir da comparação com o que é executado no Instituto de Paris, considerado, segundo ele, o “modelo de todos os Institutos” em educação de surdos da época. Leite atenta ao fato de que o ensino no instituto parisiense oferta o curso elementar até o quarto ano; além de outros dois cursos, um secundário até o sétimo ano e outro superior. Na concepção do autor do relatório, a modificação se daria pela limitação do ensino à linguagem escrita e falada, sendo as atividades de história sagrada, aritmética e de desenho consideradas complementares.

Conforme se pode observar, a discussão levantada no documento remonta ao que vimos na seção anterior, sobre as perspectivas divergentes quanto ao que se considera ser mais apropriado para a educação dos surdos: o método manual ou método gestual vs o método oral. Essas posições antagônicas constituem discursos produzidos para sustentar o ponto de vista em que cada um se localiza. Assim, os grupos filiados a cada defensor do método também produzem discursos em defesa de seu próprio ponto de vista, recusando o seu contrário. O discurso filiado ao manual ou gestual defenderá a ideia de língua de sinais como “símbolo/evidência” da comunicação e diferenciação do surdo em relação aos ouvintes;

⁴ Transcrição do relatório original produzido por Leite (1869).

enquanto os discursos filiados ao oral serão construídos a partir da concepção de desenvolvimento da linguagem utilizada pela maioria das pessoas, que é “falante”.

Da dicotomia das ideias surge a concepção de que o uso da linguagem oral seria uma tentativa de “normalização” do surdo aos padrões instaurados pelos ouvintes. A objeção do surdo às representações de surdez instauradas ao longo da história, se deve à compreensão de que elas configuram a negação à sua diferença, materializada, sobretudo, na imposição do método de ensino mais votado no Congresso de Milão, cuja incidência por via de regra, chegou ao Brasil.

O autor Skliar (2016), um dos principais teóricos da área de educação de surdos, faz a seguinte afirmação sobre a implementação do ensino oralista:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (SKLIAR, 2016, p.7).

O modelo de medicalização da surdez ao qual o autor teria se referido é observado no nosso *corpus* de pesquisa pela construção de cenas nas quais as atividades de ensino são voltadas para o desenvolvimento oral da língua portuguesa. Essas atividades são comparadas às torturas ao corpo; seja pela realização de leitura labial durante as aulas, nas quais o aluno surdo se sente obrigado a permanecer com os olhos abertos por mais tempo para acompanhar a explicação do professor; ou pela repetição de fonemas e palavras no desenvolvimento da modalidade oral da “língua dos ouvintes”. De acordo com os relatos narrados, o oralismo como método de ensino proibia o uso da língua de sinais e/ou comunicação gestual mesmo entre os surdos.

Após o período de vigência do método de ensino oralista foram aplicados aos surdos outros métodos, como a Comunicação Total e o Bilinguismo. De acordo com Bentes (2010), as publicações das pesquisas sobre a língua de sinais, realizadas em 1960 por William Stokoe, teriam ocasionado a implantação do método Comunicação Total. Ainda segundo Bentes (2010), o contexto de publicação dessas pesquisas seria o de “propaganda da interação do surdo no ensino regular” (BENTES, 2010, p. 69). O autor informa, com base nas leituras que teria feito dos textos de Rocha (1997), que a precursora desse método no Brasil teria sido a professora Ivete Vasconcelos, também precursora do método de estimulação precoce, após viagens feitas aos Estados Unidos. Nas palavras de Bentes (2010),

[...] o modelo Comunicação Total se caracterizou por usar todas as formas de comunicação possíveis, inclusive o que se chamou **português Sinalizado** para trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa, usando para tal o léxico da língua de Sinais. Na prática, significou a descaracterização das duas línguas, tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua de Sinais, pois as possibilidades estruturais da primeira não são fixas e o contexto mais uma vez não foi considerado, sendo a Língua de Sinais tratada como fornecedora de vocabulário. (BENTES, 2010, p.69 – negritos do autor)

Diante das dificuldades de ensinar o aluno surdo nos moldes da Comunicação Total, passou-se a refletir sobre práticas de ensino que levassem em conta não apenas a necessidade de o surdo aprender a língua do país em que vive, neste caso a Língua Portuguesa do Brasil; mas também a língua na qual o surdo se expressa: a Língua de Sinais. Surge então, a proposta de ensino Bilingue, cujo método ficou conhecido como Bilinguismo.

A proposta baseia-se na aprendizagem da LIBRAS como primeira língua do surdo, e na Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, propõe-se que o conteúdo de ensino seja ministrado na língua de sinais e que a modalidade escrita da Língua Portuguesa seja desenvolvida no plano da segunda língua. Essa perspectiva de ensino teria tido maior impacto na educação de surdos nos anos dois mil, após a implementação de políticas públicas específicas para esse público, como veremos mais adiante. Por ora, considera-se pertinente apontarmos dois marcos históricos na educação de surdos, que atravessam as produções acadêmicas analisadas neste trabalho.

O primeiro corresponde à garantia do direito à educação dos “excepcionais”, como as pessoas com deficiência eram chamadas, prevista na lei nº 4.024/61 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em conformidade com o documento elaborado, os surdos passaram a

integrar a mesma classe escolar dos ouvintes no ensino geral. É precisamente nesse contexto de posição social do sujeito surdo, que o pesquisador surdo construiu as narrativas de vida que compõem os seus textos acadêmicos, num movimento de registro das memórias que ele, enquanto participante da história da educação do surdo, conta seu testemunho. Um olhar interno que confronta o externo, de onde as representações do sujeito surdo vinham se constituindo.

O outro marco histórico, consiste na criação da Federação Nacional dos Surdos (FENEIS), em 1987. A partir de então, os chamados movimentos surdos⁵ ganharam maior impulso, em virtude da representatividade que esse sujeito passou a ter nas lutas em benefício da comunidade surda, dentre as quais, destacamos as reivindicações acerca do reconhecimento da LIBRAS como forma de comunicação e expressão dos surdos, ocorrido oficialmente através da Lei nº 10. 436/2002. Após a aprovação da lei, foram obtidas sucessivas conquistas pelos movimentos surdos, como o decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei anterior e o artigo 18 da lei nº 10.098/2000. Os desdobramentos do decreto foram a criação de outras leis e o ingresso do surdo na universidade através da criação do curso de LIBRAS pela UFSC (sobre isso, ver a subseção 2.1). Foi a partir da aprovação da lei que reconhece a LIBRAS como a língua utilizada para a comunicação dos surdos que a proposta de ensino bilíngue ganhou notoriedade.

A proposta de ensino Bilíngue integra a Política Nacional de Educação Especial (PNE) na Perspectiva da Inclusão divulgada de 2008, que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas e modalidades de ensino. No caso do atendimento aos estudantes acadêmicos, o documento prevê:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 17)

⁵ Sobre os “movimentos surdos” consultar BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. *Revista The Specialist*, São Paulo, v. 40, nº 3, p. 1-23, 2019. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42458/30731> > Acesso em: 02 set. 2022.

Em atendimento às disposições dessa política, as universidades passaram a criar setores responsáveis por promover a acessibilidade aos deficientes, à exemplo da Coordenação de Acessibilidade aos estudantes da UFPA (CoAcess). Dentre os serviços oferecidos pela equipe de apoio está o de tradutor e intérprete de LIBRAS (TILS) que acompanham os estudantes surdos tanto nos eventos acadêmicos quanto nas aulas. Por ser uma complementação ao AEE, a profissão de TILS, foi regulamentada em 2010 através da Lei nº 12. 319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, o que reforça o reconhecimento da LIBRAS como a forma de comunicação do surdo.

De acordo com as orientações de AEE contidas no PNE na perspectiva de Educação Inclusiva, para o ensino básico, o atendimento deve ocorrer no período inverso ao turno das aulas nas turmas regulares, da seguinte forma:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.19)

A permanência da proposta de ensino na modalidade oral da língua portuguesa para surdos, representa o vestígio da perspectiva de surdez como deficiência que precisa ser tratada. De modo contraditório, o documento expressa o reconhecimento das “diferenças linguísticas” entre a língua de sinais e a língua portuguesa, ao mesmo tempo em que torna obrigatória a oferta do atendimento na modalidade oral desta última língua. Isso justificaria o fato dos surdos se posicionarem contra o modelo de ensino previsto como “inclusivo” e reivindicarem a criação de escolas de surdos nas quais esse sujeito possa protagonizar o ensino que considera mais adequado para os membros de sua comunidade. Cabe ressaltar, que o plano de ensino previsto na lei de 2008 foi alterado após o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Com o novo plano, o atendimento especializado passou a ocorrer nas chamadas salas de recursos multifuncionais.

A perspectiva, manifestada pelos pesquisadores surdos nas produções acadêmicas que analisamos, apresenta também como argumento para a solicitação de escolas de surdos, a

difficuldade no aprendizado da Língua Portuguesa e na comunicação com os alunos ouvintes. No caso dos professores que ministram as aulas, a falta de conhecimento da língua de sinais teria impacto na compreensão do conteúdo por levar o aluno surdo a fazer uso da leitura labial; enquanto no contexto de comunicação com os alunos ouvintes, o impacto se daria por um não dominar a língua do outro. Diante disso, o aluno ouvinte interagia com os outros alunos ouvintes e o surdo, não teria com quem interagir.

O movimento atravessado na produção acadêmica do surdo, que poderia ser considerado político, teve como repercussão a promulgação da Lei 14.191/ 2021, que insere a modalidade de ensino Bilíngue para surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Esse movimento evoca Skliar (2016), ao tratar das mudanças ocorridas ao longo da história, que teriam sido constituídas através de um movimento de divulgação dos elementos que integram a concepção de surdez como diferença. Nas palavras do autor:

os modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como elementos mais significativos. Porém, o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional. (SKLIAR, 2016, p. 8)

A partir do que menciona o autor, poder-se-ia compreender que as produções acadêmicas dos surdos parecem desempenhar o papel de catalizador da transição da concepção de surdez, considerada historicamente dominante, para o olhar do surdo sobre si mesmo, assim como do sentido que ele emprega à surdez. Sem dúvida, a busca por esse movimento de mudança de “olhar educacional” inicia com o ingresso do surdo no ensino superior, como discutiremos na próxima subseção.

2.1 O ingresso de surdos no ensino superior

O ingresso de estudantes surdos no ensino superior foi um importante conquista alcançada, não apenas por promover a formação profissional a esses sujeitos, habilitando-os a atuar, sobretudo, na docência do ensino básico e superior, mas pela oportunidade de se firmarem como produtores de conhecimento acerca da temática surdez. O marco inicial que se tem registro, é o da pesquisadora surda Perlin (1998, 2003), com a dissertação de mestrado intitulada “Histórias de Vida Surda: Identidades em questão” e posteriormente, com a tese de doutorado “O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade”, ambos os trabalhos

produzidos no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No entanto, a travessia do surdo de participante da pesquisa para produtor do conhecimento se deu mais efetivamente em 2006, após a implementação do primeiro curso de ensino superior em LIBRAS, pela Universidade Federal de Santa Catarina. De acordo com Quadros e Stumpf (2009), professoras da UFSC e integrantes da implementação do primeiro curso, a oferta teria atendido as exigências legais da inclusão da LIBRAS no currículo, previstas no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Convém recuperarmos os capítulos dispostos no decreto mencionado pelas autoras, por ser um importante marco das conquistas dos surdos. Os nove capítulos determinam medidas que garantam o acesso do surdo ao ensino superior, tais como a “inclusão da LIBRAS como disciplina curricular”, prevista no capítulo II; “da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS” no capítulo III; “do uso e difusão da LIBRAS e língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, no capítulo IV; “da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS- língua portuguesa”, no capítulo V; “da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, no capítulo VI ; “da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, prevista no capítulo VII; “do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS”, no capítulo VIII; e das “disposições finais”, no capítulo XIX.

Dando continuidade ao que expressam Quadros e Stumpf (2009), o curso de LIBRAS teria sido ofertado em convênio com nove pólos educacionais brasileiros: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Centro Federal Tecnológico do Estado de Goiás, Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Santa Catarina. O programa de ensino teria selecionado quinhentos estudantes, dos quais quatrocentos e quarenta e sete seriam surdos e cinquenta e três ouvintes bilíngues, na modalidade EAD (educação à distância). Nas palavras das autoras:

O Curso de Letras Libras pretendeu levar em conta esses fatores, quando torna o surdo protagonista das ações educativas, e sua língua a mediadora de todas as aprendizagens. Essa intenção se manifesta nas práticas quando as videoconferências, as aulas presenciais, e as apresentações dos trabalhos dos alunos são em Libras. Os fóruns, e

os e-mails trocados entre os estudantes, deles com os tutores, e com os professores, obedecem ao conceito bilíngüe de utilizar a escrita da língua portuguesa, quando desejarem e sem a preocupação de correção formal, mas vista como veículo secundário de comunicação. Há uma inversão das práticas comunicativas, a Libras é a língua de instrução em um curso em que ela própria é estudada. O português escrito faz parte do curso, mas é considerado uma segunda língua objetivando a comunicação e acessibilidade ao mundo letrado. (QUADROS e STUMPF, 2009, p.171)

Como se nota no discurso das autoras, o curso foi construído para o público surdo, pautado na perspectiva de ensino bilingue (LIBRAS/ Português) com predomínio da LIBRAS, uma vez que, não havia preocupação com o ensino formal da língua portuguesa que era utilizada na modalidade escrita pelos surdos, sem que houvesse correção dos erros cometidos. Essa “flexibilidade” no uso da língua portuguesa pelo sujeito surdo evidencia a construção de um curso calcado na perspectiva de surdez como diferença cultural em relação ao ouvinte.

Como resultado dessa ação, tem-se o quadro visto atualmente no ambiente escolar e acadêmico: o ingresso de docentes e discentes em diversas instituições de ensino. No ensino superior, os surdos passaram de pesquisadores aprendizes, para (co)orientadores de Pesquisa, como é o caso, não apenas de Perlin e Stumpf, mas, de alguns orientadores e coorientadores das pesquisas que compõem o nosso *corpus* de análise.

O movimento de ensino iniciado na UFSC se expandiu para outras instituições que passaram a ofertar o curso de graduação e pós-graduação em LIBRAS não apenas para surdos, mas, para ouvintes interessados em trabalhar com o público usuário da língua de sinais. Esses alunos passaram a compor o quadro docente de outras instituições, expandindo também a atuação do surdo através de exposição de palestras, oficinas e aulas ministradas e, sobretudo, na produção de conhecimento.

Tornar pública a ideia de diferença cultural entre surdos e ouvintes, possibilitou ao surdo uma projeção de “voz” que em períodos anteriores da história não se tinha. Atualmente ele dispõe de um lugar de fala que o situa não mais como agente passivo dos estudos sobre a surdez, mas, como produtor do discurso que o autoriza a falar de si mesmo. O seu ingresso na universidade atravessa a sua escrita pelas marcas impressas na compreensão que tem sobre os textos dos autores lidos para a produção do trabalho acadêmico, assim como ocorre com os ouvintes. Não se trata de domínio ou não da língua, mas, da apropriação do conhecimento frente às leituras que realiza, como se discute na próxima seção.

3. A PESQUISA E A ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, faremos a discussão em torno da produção da leitura e da escrita acadêmica e de como essas práticas se relacionam ao conhecimento adquirido pelo pesquisador e circulam na universidade. A discussão é necessária para compreendermos de que modo as pesquisas sob a perspectiva de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes vêm sendo construídas, e o que elas revelam da formação do pesquisador, uma vez que a escrita acadêmica constitui o processo de formação dos surdos que ingressam na universidade e exercem a docência.

Iniciamos a discussão com a reflexão de Barzotto (2014), que considera que a partir da análise de como se articulam as leituras dos autores consultados, os dados da pesquisa e o pesquisador, nos trabalhos acadêmicos, se pode observar os modos como se dá a relação da leitura, escrita e conhecimento.

O autor elege dois princípios fundamentais que embasam a discussão: a) o compromisso de se produzir algo novo a partir da compreensão do que foi lido e da livre reflexão e seu registro; b) as razões que podem fundamentar a escrita na universidade: o de ser uma obra em si, quando a produção é de conhecimento ou de arte; o de estar à serviço de uma obra externa como política, missão, etc.

Considerando esses dois princípios, Barzotto sugere um exercício de cotejamento, para os alunos da graduação e pós-graduação, para responder a questão “o que a leitura ou a escrita desse texto traz de diferente, de novo, de inusitado, de singular?” (BARZOTTO, 2014, p.16). O cotejamento consiste na comparação do texto fonte (obra consultada), utilizada pelo pesquisador, com o que diz o pesquisador no texto consultado. O autor sugere a comparação dos textos para que o aluno verifique em que medida o texto apresenta diferença em relação aos textos consultados.

Para Barzotto, esse é o ponto de partida para que o aluno construa bases que lhe permitam discernir entre o que se diz de diferente nos textos. Um dos exercícios de cotejamento propostos diz respeito às afirmações que se leem nos textos, como por exemplo, a observada num artigo publicado em uma revista que conta com editorial, “a concepção de ideologia segundo FULANO” (BARZOTTO, 2014, p.18). Barzotto conclui que “fulano” era atual demais para ter uma concepção de ideologia atribuída a ele, sobretudo, porque tal concepção se assemelha aos estudos de tradição marxista, o que o levou a analisar a bibliografia consultada e constatar que de fato o autor havia escrito a frase “na minha concepção de ideologia”, mesmo

assim continuava semelhante ao marxismo. A questão levantada por Barzotto neste caso, é se se pode atribuir a um autor uma ideologia sem que a concepção sobre ela tenha sido fundamentada.

O autor observa que normalmente há uma disciplina destinada à produção da leitura e da escrita no ensino superior, identificada em alguns currículos como Leitura e Produção de Textos, em que o aluno é levado a estudar os aspectos da leitura e escrita que já deveria ter dominado. Diante disso, Barzotto tece considerações sobre três elementos que parecem condicionar os textos produzidos na universidade: a condução da leitura e da produção de textos; o modo de inserção do aluno de graduação na pesquisa; e as análises dos textos produzidos na universidade. Sobre o primeiro elemento, o objetivo da disciplina para produção de textos acadêmicos é levar o aluno a desenvolver o nível adequado da língua formal.

Nesse sentido, os textos escritos por profissionais acabam privilegiando a forma em vez da relação que o sujeito constrói com o conhecimento, indicada em seu texto. Por isso, é reiterado que a disciplina de Leitura e Produção de Textos deve levar o aluno a produzir sua própria reflexão nas atividades de leitura e escrita. Quanto ao segundo elemento, a inserção da pesquisa na graduação tem levado o aluno a três problemas: formular questões para verificar a adequação da prática docente aos documentos legais, quando deveriam verificar os fenômenos não suficientemente analisados; os graduandos são utilizados como mão de obra de projetos, o que leva o aluno a empenhar mais tempo nas atividades relacionadas à gestão ao invés da pesquisa; as defesas de mestrado e doutorado são feitas mais pelo orientador que pelo orientando, uma vez que a utilização do aluno como mão de obra dos projetos do orientador acaba terceirizando a pesquisa e torna frágil a produção das teses pelo engajamento terceirizado.

Como resultado do segundo elemento, o autor menciona o cotejamento feito por Rodrigues (2010) ao comparar dois artigos produzidos por alunos de Letras, que utilizam as mesmas referências. A análise revela que há o apagamento do autor lido no fragmento de um dos artigos, dando o efeito de que o enunciado teria sido produzido pelo pesquisador e não pelo autor consultado. Por sua vez, o terceiro elemento concerne ao modo como se vem analisando os textos na universidade, que parecem privilegiar a estrutura formal tanto da língua quanto das perspectivas defendidas.

As problemáticas de leitura e de escrita apontadas por Barzotto, também são observadas nas produções acadêmicas dos surdos. Notamos, sobretudo, o segundo princípio, que relaciona a produção da leitura e da escrita na universidade com o serviço de obra externa, neste caso, a política de educação dos surdos. A relação que o pesquisador surdo tem com

conhecimento sobre a surdez atravessa a sua própria “condição” de sujeito surdo, membro de uma comunidade surda que desempenha atividades políticas voltadas para a efetivação do que se considera direito dos surdos.

O papel da leitura e da escrita na universidade para esses sujeitos é o de instrumento de militância para a (re)afirmação da surdez enquanto diferença cultural entre surdos e ouvintes. Isso é demonstrado na própria narrativa de vida do surdo que antecede os capítulos referentes à pesquisa em si, quando o enunciador/pesquisador se coloca numa posição privilegiada de conhecimento por ser ele próprio o objeto de seu estudo e reforçado pela articulação que fazem dos autores consultados com a tese defendida por ele. Os autores consultados normalmente são utilizados na abordagem aos estudos culturais, à pedagogia surda, aos movimentos surdos e demais conceitos que fundamentam a perspectiva de surdez como diferença em oposição à de deficiência produzida pelo discurso oralista-normalizador.

O exercício de cotejamento sugerido por Barzotto (2014) nos faz refletir se os textos consultados para fundamentar a pesquisa do aluno surdo são compreendidos de maneira que contribuam para a discussão levantada ou se há na utilização desses textos o equívoco de fazer com que se “ajustem” à discussão, seja pelo apagamento do autor consultado como vimos no exemplo de Barzotto, ou pela utilização de paráfrases que ressoam discursos de D2 como forma de “cristalizá-los”, ou ainda, pelo uso de citações diretas com substituição de termos para dar o efeito de sentido desejado.

Num exercício semelhante ao realizado por Barzotto, Campos (2014), analisa três textos de estudantes de Letras, selecionados segundo o critério de darem enfoque à língua portuguesa ou linguística, para investigar a paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. O objetivo da autora não é apontar as falhas observadas nos textos, mas, compreender “em que medida o aluno de graduação, ao longo do processo de escrita, consegue organizar e reformular o conhecimento mobilizado por ele em seus textos.” (CAMPOS, 2014, p. 150).

A autora inicia a discussão apresentando o conceito de paráfrase definido por Pêcheux (1997), cujos elementos constituintes são considerados de base linguística e o processo discursivo. Campos (2014), recorre à seguinte citação para explicar a definição dada pelo autor: “o processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas, etc, que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada (p. 161).” (CAMPOS, 2014, p.151). Para a autora, Pêcheux apresenta duas formas de substituição como possibilidade. A primeira seria a de “equivalência”, que

consiste na substituição de elementos com o mesmo sentido; e a segunda, a de “implicação”, que corresponde à relação de substituição dos elementos com sentidos diferentes.

Com base nesta última forma e inspirada na afirmação de Orlandi (2001), de que as formas diferentes têm sentidos diferentes, a autora se propõe a investigar se pode-se considerar produção de conhecimento a definição formulada como paráfrase. Em seguida apresenta a definição dada por Fuchs (1985), que apresenta três abordagens para a paráfrase. De acordo com Campos (2014), a primeira abordagem seria a de “equivalência formal”, com base na relação entre a “veracidade do enunciado” e os “postulados lógicos”; a segunda seria a “sinonímica”, que considera a correspondência entre o enunciado e os critérios semânticos a partir da sinonímia; e a terceira, seria a de “reformulação” do enunciado.

A autora aponta que a problemática levantada por Fuchs, com relação às paráfrases de “equivalência formal” e as “sinonímia semântica”, estaria no “fato de tratarem a paráfrase como uma propriedade intrínseca de grupos de enunciados, relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso; uma abstração feita a toda consideração sobre a prática linguística concreta dos sujeitos. Ao contrário, a tradição retórica e literária aborda a paráfrase no plano do discurso, como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo.” (CAMPOS, 2014, p. 152). A autora defende a concepção de paráfrase como reformulação pela relação que se pode fazer entre o sujeito e o conhecimento/leitura e escrita.

É possível compreender melhor a posição da autora em relação à paráfrase de reformulação, a partir da apresentação que faz da perspectiva de Maingueneau (1997), segundo a qual a paráfrase estaria relacionada às “operações metadiscursivas”. De acordo com o que diz que cita o autor, “parafrasear consiste em colocar-se em uma posição de exterioridade relativa face à sequência de seu próprio discurso” (MAINGUENEAU 1997 *apud* CAMPOS 2014, p. 153), sendo a reformulação condicionada à interpretação do interlocutor sobre os “conhecimentos ou às capacidades intelectuais dos outros” e que, na AD (análise do discurso) a parafraseagem seria uma tentativa de controlar os pontos cruciais da “polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso”.

Campos (2014) explica que o procedimento referido por Maingueneau se trata de como as leituras utilizadas como referencial teórico estão sendo incorporadas nos trabalhos acadêmicos, que na prática, apresentam uma construção limitada à mobilização das palavras dos autores para dar “sustentação à elaboração do texto”. Ela apresenta a análise que realizou

em três produções acadêmicas, na qual comparou o texto parafraseado pelos alunos com o texto fonte, para demonstrar a ocorrência das paráfrases.

No primeiro texto, a autora identificou o apagamento da “voz” do autor de referência pelo uso da expressão “acabam contribuindo”, na passagem em que trata da educação de jovens, o que torna indeterminado quem contribui. No segundo texto, observou a ocorrência da paráfrase de equivalência evidenciada na inversão da voz passiva para a voz ativa, utilizada para “mascarar” a palavra literal do outro. No terceiro texto, observou que o aluno não fez referência à fonte consultada. A autora conclui com base nas análises dos dados, que o uso de paráfrases pelos alunos não demonstra a apropriação do conhecimento sobre o referencial teórico, mas de termos específicos da área para atender os aspectos formais do texto acadêmico.

A discussão sobre como “dialogar com a palavra do outro” é retomada em outro estudo, no qual Campos e Barbosa (2014), investigam o que chamam de “imobilismo” na escrita acadêmica, referindo-se ao modo como os graduandos utilizam a paráfrase na construção textual. As autoras analisaram textos acadêmicos produzidos em quatro turmas do curso de graduação em Letras de duas universidades das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, com o objetivo de discutir: a) as especificidades da escrita na formação universitária; b) as características da produção e circulação de textos na contemporaneidade: informação, conhecimento e experiência; e c) o papel da pesquisa na constituição do sujeito que escreve.

Campos e Barbosa (2014) iniciam falando que o imobilismo é um reflexo da formação do sujeito e que a produção da escrita é intermediada pelo acúmulo de informações vinculadas aos diversos meios de divulgação dos artigos e revistas científicas. Nas palavras das autoras, “são produções que, para além dos problemas estruturais gerados pelas dificuldades de domínio da variedade padrão, não deixam entrever o que o seu produtor faz, em termos compreensão, com tudo aquilo que lhe é dado a ler ao longo da vida acadêmica” (BARBOSA; CAMPOS, 2014, p. 23).

Para as autoras, a problemática da escrita do aluno gira em torno do modo como esse sujeito faz uso das paráfrases. Elas defendem, com base nas observações dos textos dos alunos que participaram da pesquisa e dos seus próprios alunos no exercício da docência no nível superior, que as paráfrases mal articuladas não apresentam marcas de autoria, tendo em vista que, são similares aos textos lidos. Dito de outro modo, são ditas com as palavras do outro.

Campos e Barbosa (2014), seguem a discussão apontando as especificidades da escrita na formação universitária, referente ao primeiro objetivo. Segundo elas, há nas universidades

correntes que defendem que as disciplinas iniciais da graduação deveriam funcionar de forma compensatória aos onze anos de escolarização nos quais a escrita e a leitura deveriam ter sido aprendidas. Por essa corrente, tais atividades seriam aprendidas através de ensino instrumental.

As autoras discordam dessa perspectiva por entenderem que a aprendizagem da escrita não se daria pelo viés da instrumentalização ou da aprendizagem baseada na “repetição e/ou alienação” de teoria ou questão apresentada por um docente mais experiente; mas pressupõe que o próprio aluno passe a construir meios de mobilizar a linguagem e o conhecimento trabalhados no decorrer das disciplinas. As autoras consideram que as dificuldades de escrita observada na universidade e no ensino básico não resultam da falta de capacidade de aprendizagem do aluno, mas, da falta de experiência na produção da escrita.

Ainda segundo as autoras, tais dificuldades revelam que a constituição dos sujeitos e da linguagem no espaço acadêmico se fragmentaram pela rendição à “sociedade da informação”, caracterizada pela repetição do já dito. Campos e Barbosa (2014), desdobram a discussão apresentando as características da produção e circulação de textos na contemporaneidade: informação, conhecimento e experiência; referente ao segundo objetivo. Na seção, as autoras apresentam as análises de três excertos de alguns textos produzidos por alunos de quatro turmas do curso de licenciatura de duas universidades das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, não especificadas.

A atividade de escrita realizada pelas autoras nas turmas baseou-se na seguinte proposta de Parrota (2004): “a) Se você não concorda com o autor, escreva uma carta discordando de sua opinião com relação à situação dos sem-terra; b) Se você concorda, escreva uma carta para o deputado, autor da afirmação de que ou “Brasil acaba com os sem-terra ou os sem-terra acabam com o Brasil”.” (PARROTA 2004 apud CAMPOS e BARBOSA 2014, p. 26).

Os resultados das análises das cartas produzidas pelos alunos revelaram que tanto os que optaram por concordar quanto os que optaram discordar apresentaram problemas de compreensão dos textos lidos, ora por expressarem que o autor concordava com o extermínio dos sem-terra, pela interpretação literal da expressão “suicídio coletivo”; ora por articularem o texto lido na atividade com outros de referência acadêmica, como Freud, de forma não aprofundada e ainda, num movimento de acúmulo de informações mais amplas, quando deveriam fazer o movimento de relação com o texto lido na atividade.

As autoras encerram a discussão falando do papel da pesquisa na constituição do sujeito que escreve na contemporaneidade, referente ao terceiro objetivo. Diante dos resultados das análises, elas concluem que o sujeito acadêmico que escreve na contemporaneidade é constituído em sua maioria, pelo acúmulo de informações que lhe atravessam, em detrimento da experiência da escrita.

Em outro estudo, Fairchild (2013), analisa o modo como o pesquisador aplica o lido ao escrito, entendendo como “lido” o conjunto de obras utilizadas pelo pesquisador para a elaboração da pesquisa. O autor começa falando da relutância em relação à escrita e utiliza como exemplo a sua tese de doutorado produzida em 2007, na qual partiu da discussão da polêmica gerada pela tentativa de proibição ou restrição de vendas de livros de RPG, após esse tipo de livro ter sido encontrada na mochila de um dos suspeitos do crime de uma adolescente em Ouro Preto.

A associação do crime à leitura levou o autor a refletir sobre a impossibilidade do leitor sair da posição indefesa diante do que leu e deixar-se arrastar pelos textos ao ponto destes incidirem em suas ações. Fairchild argumenta que, assim como a leitura do livro de RPG foi considerada motivadora da ação do crime, o ato de ler pode ser pensado no deslocamento da perspectiva de leitura como aquilo que antecede à escrita para a possibilidade de produção desta.

Para provocar a reflexão, Fairchild apresenta recortes de um relatório de estágio produzido por um aluno do curso de Letras/ Língua Portuguesa, no qual o estagiário observou uma turma do sexto ano em que havia um aluno supostamente com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), embora o diagnóstico do aluno não tenha sido concluído até o final da pesquisa. O estagiário indagava se existe um desnível de Eduardo (nome fictício atribuído ao aluno) em relação a própria turma e depois, se havia desnível entre as turmas do sexto ano.

A pesquisa é dividida em duas etapas; na primeira, chamada de quantitativa, o estagiário considera as médias de todas as turmas no bimestre anterior e compara com as de Eduardo; na segunda, denominada qualitativa, compara um conjunto de textos produzidos em todas as turmas com os de Eduardo. O autor identifica dois aspectos observados no trabalho: a) quais as evidências de uma leitura anterior à produção escrita; b) como a leitura anterior o leva a tomar uma posição diferente da prevista para ele naquilo que leu.

Sobre o primeiro aspecto, Fairchild conclui que o autor da pesquisa apresenta evidências de leitura anterior por partir de uma crítica à escola que o ajudou a construir a

hipótese por ele levantada, de que o aluno supostamente com TDAH não apresenta desníveis em relação a própria turma e as demais do sexto ano, mas estas parecem ter sido extrapoladas quando se considera o segundo aspecto, uma vez que o estagiário utiliza a escrita acadêmica como um instrumento de afirmação da hipótese levantada, evidenciada nas palavras que utilizou dos outros.

A relação que fazemos entre as discussões levantadas pelos autores mencionados e a nossa pesquisa, concernem justamente, ao modo como o pesquisador surdo articula as leituras realizadas sobre outros autores, com a tese por ele levantada nas produções acadêmicas. Se é verdade que há evidências de um fazer militante sobrepondo o acadêmico, conforme apontam Ribeiro e Lara (2020), como o conhecimento sobre a surdez na perspectiva de diferença cultural do surdo em relação ao ouvinte está circulando? Será que o que se diz sobre os autores são o que de fato eles têm a dizer sobre o tema discutido?

A discussão levantada é relevante porque o lugar de fala ocupado pelo surdo ultrapassa os “muros” da academia e passou a ganhar outros espaços sociais, tais como escolas, associações políticas, dentre outros. Além disso, o discurso produzido não se restringe apenas ao pesquisador surdo, mas, engloba o professor surdo, o militante surdo e outras posições que ele vem ocupando ao longo dos anos, pelos direitos legais que estão conquistando.

Temos observado que em nosso *corpus* de pesquisa, a escrita acadêmica do surdo apresenta no cerne do discurso a concepção de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, pautada, sobretudo, no uso da língua de sinais, considerada a primeira língua desses sujeitos. O argumento utilizado pelos pesquisadores surdos é de que a língua de sinais apresenta estrutura de funcionamento própria, assim como ocorre com as línguas oral-auditivas. Alguns desses elementos dizem respeito às definições de parâmetro da LIBRAS, tais como configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial.

Outro argumento utilizado é de que os surdos não estariam imersos em seu ambiente natural, constituído pelo convívio com outros surdos, mas, no ambiente dos ouvintes. Portanto, seria imposto ao surdo o modo de inserção padronizado ao dos ouvintes, sobretudo, na utilização da modalidade oral da língua considerada segunda pelos surdos. A dicotomia originada pelas posições discursivas em que surdos e ouvintes ocupam nas produções acadêmicas suscita o que Maingueneau (2008) define como polêmica, conforme veremos na próxima seção.

4. QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo levantamos a discussão sobre a constituição do discurso *acadêmico-culturalista* do surdo (D2) em oposição ao discurso adversário *oralista-normalizador* (D1). Para isso, lançamos mão de três hipóteses de constituição dos discursos propostas por Maingueneau (2008), no livro *Gênese dos Discursos: semântica global, interdiscurso e polêmica como interincompreensão*. Todas elas se relacionam à tese de Maingueneau de que a origem de um discurso reside em sua oposição antagônica a um discurso anteriormente constituído. O autor utiliza como exemplo de análise o antagonismo observado entre os discursos Humanista Devoto e Jansenista, cuja construção tem paralelos, em nosso trabalho, com a contraposição observada entre D2 e D1.

Na *semântica global*, o antagonismo é observado nos planos constitutivos de D2 em relação a D1; no *Interdiscurso*, pelos discursos de D1 evocados por D2; e na *polêmica como interincompreensão*, pelas posições de D1 e D2 no interior do espaço discursivo, reforçadas pela construção recíproca da imagem negativa do Outro no enunciado. Vejamos como Maingueneau concebe essas três hipóteses.

4.1 A Semântica Global e os planos constitutivos do discurso dos surdos

A noção de *Semântica Global* foi introduzida no quadro da Análise do Discurso por Maingueneau (2008), em oposição às análises concentradas em planos discursivos específicos, como ocorre na lexicologia, e às teorias mais fundamentadas como a do filósofo M. Guérault, voltada para a estrutura dos processos enunciativos. Na perspectiva de Maingueneau (2008), há mais planos constituintes do discurso que não são considerados nessas análises, como a *intertextualidade*, o *vocabulário*, os *temas*, o *estatuto de enunciador e do destinatário*, a *dêixis enunciativa*, o *modo de enunciação* e o *modo de coesão*. O autor denomina de Semântica Global a análise pautada em todos os planos constitutivos do discurso.

Nas palavras de Maingueneau (2008, p.75), “um procedimento que se funda sobre a semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação.” Assim, os planos seriam observados na medida em que se apresentam no discurso, sem que haja uma sequência determinada para que se possa explicar os efeitos de sentido de um discurso, o que uma análise superficial não possibilitaria construir.

A finalidade da discussão iniciada pelo autor não é estabelecer um modelo de construção dos discursos, mas demonstrar a variedade das dimensões que a perspectiva da semântica global abrange. Isso quer dizer que o analista do discurso não precisa seguir a lista dos planos discursivos para alcançar a compreensão do enunciado ou enunciação, podendo, segundo o autor, isolar algumas dimensões e organizar de maneira diferente as divisões dos planos propostas.

Numa perspectiva semelhante, Possenti (2008) afirma que não se trata de conceber o discurso como uma camada, na qual o sentido do enunciado seria interpretado por elementos estruturais da língua, observados sequencialmente. Segundo essa perspectiva, se a compreensão do enunciado não for alcançada pela análise da fonética, nem da morfologia, nem da pragmática, seria o caso de recorrer a uma “camada discursiva”. Trata-se, para ele, de distinguir a relação entre gramática e discursividade. Embora o discurso se efetive pela língua, não é propriamente por ela que os sentidos do dizer são construídos, mas por intermédio dela. Sobre essa distinção, Possenti (2008) menciona:

(...) a noção de discurso nem se opõe a de gramática, nem é desta um mero complemento. O discurso é entendido aqui, como um tipo de sentido- um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia- que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua. (POSSENTI, 2008, p.16)

Entende-se, desta forma, que o efeito de sentido do enunciado não é orientado pela estrutura gramatical da língua (portanto, por um determinado “nível” ou por “níveis” tomados em sequência), mas pelo modo como na língua se materializa o dizer; pelos posicionamentos assumidos nas formações discursivas; pela interpretação que se faz dos enunciados; em outras palavras, pelo seu sistema de restrições semânticas.

Para mostrar que a noção de discurso não confronta a gramática e nem a complementa, Possenti apresenta um exemplo da análise realizada por Kress, de uma reportagem televisiva acerca da partida de futebol entre Springbok e Poverty Bay, em Gisbourne, na Nova Zelândia, cujo placar resultou em vinte e quatro para o primeiro time e seis para o segundo. Ele aponta os aspectos considerados relevantes nos discursos do locutor e do repórter, analisando-os com base na ideia de que um evento pode ser narrado de duas formas – transativa ou não-transativa *voltados para a concepção das formas transativas e não transativas do discurso*. As formas transativas seriam explícitas na superfície do texto e apresentariam elementos como o agente,

a ação e o alvo (vozes verbais); enquanto as não-transativas seriam observadas quando pelo menos o condutor da ação (agente) não é expresso. Neste último caso, o evento é apresentado como se não fosse produto de uma ação ou se o evento fosse produzido por si mesmo, ou ainda, se fossem advindos de uma ação não especificada.

Assim, por exemplo, a frase “Os manifestantes derrubaram a cerca e havia um só grupo de policiais tentando segurá-los”, na reportagem mencionada, expressaria um evento transativo, pois os agentes são os manifestantes que interromperam o jogo e tentaram adentrar o campo de futebol; ao passo que “Muitos subiram numa ladeira escorregadia e tentaram derrubar a cerca” seria um exemplo de evento não-transativo, pela não identificação do produtor da ação observada no termo “muitos subiram”, para expressar o evento.

Ao atentar para a quantidade de vezes em que a forma *não transativa* aparece no texto, Possenti questiona a posição ideológica do locutor e do discurso que o situa como autoridade. Atenta também ao *vocabulário* que remetem às posições antagônicas, que ele denomina “metáforas militares”, tais como “guarda” e “invadiram”, cujo efeito se desdobra em dois registros: o de que os manifestantes são violentos e, por isso, precisam ser contidos; e o de que os policiais que reprimem os manifestantes salvaguardam a ordem. Diante disso, o autor conclui que a relação da gramática com o discurso se dá pela seleção da estrutura sintática para elaborar o discurso, e pelos efeitos do que foi dito, considerando que, ao mesmo passo que o discurso reforça determinado posicionamento, possibilita a posição contrária ao que foi dito. Portanto, o discurso se materializa pela forma como recursos gramaticais de diversas ordens são mobilizados simultaneamente na constituição dos enunciados. As formas transativas e não-transativas em si mesmas não atribuiriam o valor de verdade ou mentira ao discurso, mas produziram o efeito de sentido segundo o posicionamento ideológico do locutor.

Dito isto, passemos aos planos discursivos introduzidos por Maingueneau (2008) como sendo constituintes da “semântica global” dos discursos.

4.1.1 Intertextualidade

O plano *Intertextualidade* consiste na relação que se estabelece entre as citações utilizadas para fundamentar um dizer, o que, por sua vez, o distingue do intertexto em si, que diz respeito às citações de outros discursos. A utilização de discursos anteriores pertencentes

ao mesmo campo discursivo implica no endosso ou objeção ao que foi dito, segundo a qual sistema de restrições semânticas o discurso se filia.

Para exemplificar como essas restrições se configuram, Maingueneau recupera os discursos jansenista e humanista devoto, pertencentes ao mesmo campo discursivo (cristão), cujas concepções se distinguem quanto à autoridade da tradição. Os discursos jansenistas darão prioridade aos textos próximos ao período de vida de Cristo, voltados para o “Ponto-de-origem”, a partir da palavra de Deus, enquanto o discurso humanista devoto dará preferência aos textos posteriores ao período de vida de Cristo, voltados para o princípio de “Ordem”.

Os dois discursos citam Tertuliano e santo Agostinho por reconhecerem nos enunciados desses autores o valor semântico convergente com o sistema de restrições semânticas ao qual se filiam. A essa menção dos autores do mesmo campo discursivo, o autor denomina intertextualidade interna. Contudo, os discursos também mantêm relação com outros campos discursivos, sejam citáveis ou não. Neste caso, a alusão que se fará será de ordem da intertextualidade externa, observados por Maingueneau nos discursos humanista devoto quando estes se remetem aos naturalistas ou os moralistas pagãos da Antiguidade, rechaçados pelo discurso jansenista por terem vivido antes de Cristo.

Os naturalistas são mencionados pelos humanistas devotos pela percepção da natureza como princípio da constituição humana. O mundo regido pelo que Maingueneau nomeia “Ordem” de Deus faz gozo daquilo que o divino propicia. Em contrapartida, os autores pagãos são aludidos pelas noções ontológica e histórica dessas “Ordens”. De acordo com a primeira noção (ontológica), a “Ordem” é constituída de variados níveis que são hierarquizados em todas as dimensões existentes no mundo humano até à espiritual. Os níveis seriam ultrapassados sem anular a hierarquia.

Nesse sentido, o homem estaria situado hierarquicamente em uma “posição” inferior, orientado pela perspectiva de retidão cristã. A figura do pagão seria concebida pelo discurso humanista como um dos estágios das hierarquias e não como oposição ao que se considera “verdade cristã”. A segunda noção (histórica) concebe a “Ordem” advinda de uma hierarquia complementar dos graus, que consiste na compreensão dos ensinamentos divinos relacionados ao ciclo da vida. Em outras palavras, a prática dos ensinamentos divinos levaria o homem a alcançar a salvação. Nesse sentido, os pagãos não seriam excluídos da salvação, conforme a posição humanista, pelo fato de terem vivido antes dos ensinamentos de Cristo, pois eles poderiam recebê-la segundo suas práticas.

Em contraposição ao discurso humanista, aberto aos naturalistas e pagãos, os jansenistas citam apenas registros acerca do *corpus* cristão. Para os jansenistas, a associação da “Ordem” com o mundano e o divino é inconcebível, já que sua concepção do cristianismo é calcada na ideia de que o registro divino e o registro mundano são distintos e toda mistura entre o registro divino e o registro mundano seria ímpia.

Com relação à constituição do *plano intertextualidade* nos discursos dos surdos, tomemos como referência as duas formações discursivas sobre surdez presentes nas produções acadêmicas analisadas neste trabalho: o discurso *oralista-normalizador* (D1) e o discurso *acadêmico-culturalista* (D2). O primeiro considera a surdez uma deficiência do corpo que precisa ser tratada clinicamente com terapias de fala, uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e práticas de ensino voltadas para a oralização da língua portuguesa. Por sua vez, o segundo considera a surdez uma característica cultural do surdo pela forma como esse sujeito se comunica, pela língua sinalizada que utiliza, pelas diferenças tidas como típicas da comunidade surda e ainda, pelo modo como o surdo participa ativamente das reivindicações político-educacionais.

Em D2, as referências teóricas que organizam o plano da intertextualidade se baseiam nos Estudos Culturais e dentro desses estudos, são localizados os Estudos Surdos que fundamentam as concepções de surdez enquanto identidade cultural do surdo, na qual as características do ser surdo variam de acordo com as especificidades apresentadas: se são surdos de nascença ou não, se são usuários da LIBRAS, se possuem implante coclear, se são filhos de pais surdos ou ouvintes, etc. Os autores mencionados nos trabalhos reforçam a perspectiva de surdez enquanto diferença, opondo-se à de deficiência, a partir dos estudos baseados nos aspectos culturais que identificam determinada comunidade, neste caso, a surda, assim como os movimentos políticos dos surdos e as causas de suas lutas.

Em D1, não analisamos de fato nenhum enunciado desse discurso, pois o consideramos como existindo de forma invisível porque o reconhecemos como elemento constitutivo de D2, como nas passagens em que são retomadas as concepções de surdez em determinados períodos da história, tais como os tratamentos de terapia de fala aos quais os surdos eram submetidos para oralizarem, na menção dos diagnósticos de surdez e nas orientações dadas aos familiares sobre as práticas terapêuticas a serem realizadas. Por isso, aliás, é que numeramos nessa ordem.

4.1.2 Vocabulário

O plano do *vocabulário* refere-se aos termos que marcam uma posição discursiva e que se apresentam contraditórios segundo o valor semântico atribuído pelo enunciador. Nessa perspectiva, a investigação sobre o valor semântico não se fará sobre qualquer item do vocabulário, mas considerará a relação entre a quantidade de vezes em que o *vocabulário* é utilizado nos discursos e a variação do valor semântico atribuído quando comparado ao *vocabulário* dos outros discursos do mesmo campo discursivo.

A título de exemplo, tomando como base o discurso humanista devoto, Maingueneau (2008) discute o sentido do termo “doce” e conclui que, ao utilizar esse *vocabulo*, o enunciador atribuiu o sentido de “discurso manso” a sua própria enunciação. Ao mesmo tempo em que reforça o posicionamento assumido no discurso, o emprego dessa palavra confere ao discurso dos seus adversários o sentido de “discurso duro”.

No discurso dos surdos, podemos dar um exemplo da constituição discursiva no plano *vocabulário* observando o valor semântico atribuído à palavra “surdo” e a um conjunto de *expressões derivadas* dela, como “surdez”, “ouvinte”, “ouvintismo” etc. Enquanto D1 atribui a “surdo” o sentido de deficiência, podendo permutá-lo, por exemplo, por um termo como “deficiente auditivo” e seus correlatos (“perda auditiva” etc.), D2 atribui a este mesmo termo o sentido de diferença, relacionando-o, por exemplo, a expressões como “povo surdo”, “cultura surda”, “(nosso) jeito de ser” etc.

O plano *vocabulário* considera ainda, os *termos representativos* dos posicionamentos assumidos no discurso como “povo surdo”, “eu/nós”, “jeito de ser”, “cultura”, “ciência/estudo”, *vocabulos* utilizados quando D2 expressa ser surdo e se coloca no lugar de fala de representatividade da comunidade surda. No caso do *vocabulo* “ciência/estudo”, é atribuído duplo sentido, pois faz alusão também ao posicionamento assumido por D1 quando se faz referência à produção de conhecimento desenvolvida ao longo da história sobre a surdez, bem como às práticas de ensino para surdos realizadas nas escolas regulares. Dois exemplos interessantes são os *vocabulos* “oralização” e “ouvintismo”. O primeiro refere-se às práticas de atividades fonológicas realizadas nas escolas para o desenvolvimento da oralização de surdos e assume um sentido negativo em D2, geralmente associado à ideia de suplício. O segundo refere-se à (re)produção das pesquisas que concebem a surdez enquanto deficiência do corpo, que incide no processo de socialização e aquisição de conhecimento tendo em vista que os estudos

científicos realizados por ouvintes apresentariam percepções oralista-normalizador sobre a surdez.

4.1.3 Os temas

O terceiro plano da “semântica global” abordado por Maingueneau é o dos *temas*. Quanto a eles, Maingueneau considera que os mais relevantes dizem respeito ao ponto de partida do discurso e a sustentação desse ponto em todo o dizer. Por isso, os temas recaem em todos os planos semânticos, como ocorre com o tema da Graça Divina no discurso jansenista, que toca a relação entre os dois registros antagônicos do seu sistema de restrições. Contudo, a repartição das diferenças e das semelhanças no espaço discursivo resultará na oposição global dos temas de dois discursos em conflito.

Isso é possível porque no interior de um mesmo campo, os dois discursos são formados por pressupostos. Assim, os sistemas de restrições semânticas têm que construir temas de maneiras divergentes, cuja divergência pode ser relativa, considerando que os sistemas de restrições semânticas dos dois discursos integram o universo discursivo aceito amplamente pelas duas partes. No espaço discursivo, determinado discurso integra todos os seus temas pois estão de acordo com o sistema de restrições semânticas desse discurso. Esses temas se dividem nos seguintes subconjuntos: temas impostos, que são construídos de acordo com a formação discursiva a qual se filiam, e temas específicos, próprios a um discurso.

Por sua vez, os temas impostos se dividem em temas compatíveis e temas incompatíveis. Os compatíveis possuem o mesmo valor semântico do sistema de restrições de sua formação discursiva enquanto os incompatíveis não; ainda assim, os discursos integram semanticamente todos os seus temas. A guisa de exemplo o tema de Maria como mediadora da graça divina é imposto tanto para os jansenistas quanto para os humanistas, por fazer parte do dogma católico, e será um tema compatível com o discurso humanista devoto, ao passo que será incompatível com o discurso jansenista. Deste modo, há a repartição de temas em dois registros que divergem de acordo com a restrição semântica dos posicionamentos enunciativos.

No primeiro registro, de mesmo sistema de restrição semântica, há a devoção mariana, enquanto no segundo registro, há rejeição de Maria como mediadora da Graça Divina e da relação entre natural e sobrenatural. A compatibilidade do tema com seu próprio sistema de restrições semânticas caracteriza os temas específicos, que no discurso humanista devoto são

“imaculada concepção”, “mãe de Deus” e “mediadora da graça”. Em contraposição, o discurso jansenista apresenta incompatibilidade com a imagem de Maria como mediadora e com o sistema de restrições semânticas do discurso humanista devoto. Nesse sentido, o discurso jansenista se funda na rejeição dos temas específicos do discurso humanista devoto.

Nas produções acadêmicas dos surdos, podemos mencionar como exemplo de um tema imposto o do diagnóstico da surdez, que é incompatível com D2 na perspectiva de diferença cultural do surdo em relação ao ouvinte, e compatível com D1, que a concebe como deficiência sensorial. Assim, observamos as oposições dos temas D2 e D1 na adoção de termos e conceitos como “surdez profunda” vs “não ouvinte”, “oralização” vs “língua de sinais”. Por sua vez, os temas específicos seriam todos os que dizem respeito à existência de uma cultura surda, LIBRAS como “língua materna do povo surdo”, “identidade surda”, “pedagogia surda”, “estudos surdos”, “movimentos surdos” etc.

4.1.4 O estatuto do enunciador e do destinatário

Este plano discursivo diz respeito ao lugar que o enunciador atribui a si mesmo para legitimar seu dizer e ao lugar do destinatário, para quem o discurso foi produzido. Esse estatuto é definido a cada discurso. Segundo Maingueneau (2008), no discurso humanista devoto, o enunciador atribui para si o estatuto de membro de uma comunidade religiosa, integrado à uma “Ordem”. Por sua vez, o estatuto do destinatário também membros da mesma comunidade e integrado a essa “Ordem”. Quanto ao enunciador jansenista, não se atribui inscrição social. Ele se constitui como um cristão que se dirige a outro, na autoridade de um padre, para levar a Palavra de Deus. Neste caso, o estatuto do enunciador e do destinatário está condicionado, antes de tudo, à adesão da Palavra de Deus pelo enunciador.

Na produção acadêmica do surdo, o estatuto do enunciador e do enunciatário é construído, dentre outros lugares, nas narrativas de vida que surgem em todos os trabalhos do corpus. Essas narrativas têm como função apresentar o autor do trabalho, inicialmente, como testemunha das adversidades ou suplícios enquanto indivíduos isolados, que, no entanto, construiu para si o estatuto de membro de uma comunidade surda ao entrar em contato com ela em escolas ou centros especializados, ou na própria universidade. Ao se inscrever como pertencente e representante de um grupo minoritário, ao mesmo tempo em um lugar científico e institucional, D2 atribui a si a autoridade para confrontar o D1, cujo lugar de enunciação é

igualmente científico e institucional. O D2 seria, então, dirigido aos surdos acadêmicos, membros da mesma comunidade, surdos ainda não conscientizados da surdez enquanto cultura e aos ouvintes que estão situados discursivamente em posição contrária à D2.

4.1.5 A *dêixis* enunciativa

Consiste na construção do espaço e do tempo conforme as restrições da formação discursiva. Isto é, do lugar e do momento circunscritos no discurso no ato da enunciação. Maingueneau demonstra as possibilidades de construção da *dêixis* conforme a formação discursiva, remontando o lugar e o momento da enunciação jansenista e humanista devoto.

A *dêixis* dos jansenistas é situada na igreja fundada em Jerusalém e depois expandida pelo mundo em várias igrejas. Essa *dêixis*, apresentada nas modalidades concentração/expansão, representa não apenas a igreja primitiva centrada em mosteiros de uma cidade, mas as igrejas que foram formadas no movimento inverso à concentração inicial. O discurso humanista devoto advém da expansão da igreja primitiva, cuja *dêixis* é situada na França do século XIX, quando o racionalismo marcava o período histórico da época.

Nas produções acadêmicas dos surdos, há dois lugares e momentos construídos de acordo com D1 e D2. No D1, a *dêixis* está circunscrita no passado. A enunciação é ambientada na dupla ouvintismo/colonialismo, no momento histórico-social em que a abordagem oralista era a prática de ensino obrigatória para surdos de diversos países. O lugar desde o qual o enunciador se pronuncia é a sala de aula (de uma escola não inclusiva), as clínicas de terapias de fala e os hospitais especializados. Seria o lugar do surdo imerso no mundo ouvinte, isolado, incompreendido e “bloqueado” do acesso às informações.

No D2, por sua vez, a *dêixis* é construída a partir da enunciação situada no período dos estudos surdos e culturais, da libertação dos colonialismos, da “descoberta” da surdez como cultura, do aprendizado e reconhecimento da LIBRAS como a língua dos surdos; e do ingresso dos surdos no ensino superior.

4.1.6 O modo de enunciação

Esta categoria concerne à maneira como o enunciador diz algo, o que remete à construção de um *tom*, de um *caráter* que se desdobra na corporalidade (construção “física” do

enunciador), viabilizando a construção da imagem do enunciador (*ethos*). Essa imagem é denominada *ethos* por Amossy (2008), que considera as competências linguísticas, o conhecimento de mundo e as crenças implícitas presentes nas produções Rtextuais suficientes para construir a representação do enunciador com ou sem a deliberação do locutor, pois a construção do *ethos* se efetua no próprio discurso. Assim, todo discurso emitido possibilita a construção do *ethos*.

Sobre o *ethos*, Maingueneau (2008) afirma que a construção deste se ancora na cena de enunciação que, por sua vez, constitui-se a partir da definição do gênero de discurso e das seguintes cenas que compõem o discurso em sua dimensão interna: cena englobante (tipo de discurso), cena genérica (gênero textual) e cenografia. Esta última cena é entendida como um processo que articula a origem da enunciação e a projeção imaginária suscitada pelo texto. A cenografia engloba o que seria a *dêixis* enunciativa, portanto, o lugar (topografia) e o momento (cronografia), e o estatuto do enunciador e do destinatário. Da relação proveniente desse estatuto emerge um “eu” que corresponde a alguém que produz o dizer e um “tu”, para quem o enunciador se dirige.

Nos exemplos analisados por Maingueneau, a cena englobante do discurso humanista devoto é do tipo religioso enquanto a cena genérica se caracteriza pelas obras de conversações, diálogos fictícios. O tom empregado aos discursos nas obras é de um *ethos* capaz de se integrar às diversas “Ordens” do Real e que se cristaliza em “doçura” exemplar, como afabilidade e disponibilidade.

Com relação à nossa pesquisa, estamos na cena englobante dos discursos acadêmico-científicos e na cena genérica das monografias de pesquisa. Quanto à cenografia, o tom no D2 expressa a posição de luta, de resistência à concepção da surdez como um corpo doente, anormal, deficiente; de reivindicação do reconhecimento da cultura surda. O *ethos* é aguerrido, combativo; exalta-se o estudo como libertação e descoberta da não-deficiência. Termos como “inferno”, “injustiça”, “contra nós”, utilizados nos relatos de práticas de oralização conferem um tom de pugnacidade ao discurso como forma de autodefesa em relação ao D1.

Por sua vez, o *ethos* de D1 construído nas narrativas de D2 seria tirânico, autoritário, que impõe a cultura “ouvintista” aos surdos como forma de padronizá-los segundo os padrões da maioria usuária da língua oralizada. D1 seria o carrasco que imputa castigos de oralização por não reconhecer a identidade cultural do surdo, por não ter conhecimento sobre a surdez na

perspectiva surda e por aderir os discursos de surdez como deficiência produzidos ao longo da história.

4.1.7 O modo de coesão

Este plano tem relação com a *interdiscursividade*, abordada no tópico posterior, e corresponde à maneira como os discursos são construídos em sua lógica semântica. O *recorte discursivo* e os *encadeamentos* utilizados para demarcar as posições no espaço discursivo são alguns fenômenos observados. O recorte discursivo atravessa as divisões em gêneros constitutivos. Um exemplo utilizado por Maingueneau é o fragmento no discurso jansenista. “Não existe sumas, apenas máximas, cartas, coletâneas de citações, reflexões e etc...”, diz o autor (MAINGUENEAU, 2008, p. 95). A lógica semântica desse discurso está inscrita na descontinuidade que remete à ordem invisível de Deus. Contrariamente a essa lógica, o discurso humanista devoto é fiel ao princípio de “Ordem” e à ideia de hierarquia que desenha a figura de um cosmos. Portanto, opõe-se aos fragmentos fundados apenas em Deus.

Quanto aos modos de encadeamento, Maingueneau (2008, p. 96) expressa que “cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro...”. No discurso jansenista o encadeamento é observado pelos dois semas “Similaridade” e “Necessidade”. O primeiro (Similaridade), corresponde à repetição da Escritura e da Tradição em forma de cópia, paráfrase ou comentário; e o segundo (Necessidade), às deduções a partir dos recortes discursivos.

Nas produções acadêmicas dos surdos o *modo de coesão* atravessa as narrativas de vida dos autores e a própria produção do conhecimento científico, cuja lógica semântica se estrutura em torno da surdez como característica cultural do surdo. Nesse sentido, o encadeamento do discurso se dará pelos dois semas: Diferença e Deficiência. O primeiro corresponde às narrativas do “jeito de ser” do povo surdo que resultaram em pesquisa científica; e o segundo, aos diagnósticos médicos da surdez e às normas de oralização e rejeição aplicadas aos surdos.

4.2 O Interdiscurso

Como dissemos, Maingueneau lança sete hipóteses para a análise de um discurso, das quais selecionamos três. A primeira é semântica global, tratada na seção anterior, e a segunda é o interdiscurso, sobre o qual passamos a tratar agora. Diz o autor:

Quando precisam encarar a heterogeneidade enunciativa, os linguistas são levados a distinguir duas formas de presença do “Outro” em um discurso: a heterogeneidade “mostrada” e a heterogeneidade “constitutiva”. Só a primeira é acessível aos aparelhos linguísticos, na medida em que permite apreender sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade (discurso citado, autocorreções, palavras entre aspas et...). A segunda, ao contrário, não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que elas não podem ser apreendidas por uma abordagem linguística *stricto sensu*. (MAINGUENEAU, 2008, p. 31)

Maingueneau (2008), apreende o interdiscurso a partir da concepção linguística de heterogeneidade *constitutiva* para “marcar” a presença do “Outro” no discurso. A hipótese levantada pelo autor é de que o mesmo discurso circunscreve a si pelo enunciado que produz e ao seu “Outro”, na medida em que “direito” e “avesso” constituem uma relação indissociável. Nesse sentido, a “presença” do “Outro” não é percebida no discurso propriamente materializado, mas aludida pelo modo como os discursos dos “Outros” se relacionam no discurso construído.

Para fundamentar a noção de Interdiscurso, Maingueneau recorre à tríade: *universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo*. O primeiro, corresponde ao conjunto de formações discursivas que interagem pelo que tratam sobre dado fenômeno. Em outras palavras, é um conjunto finito de discursos que divergem ou convergem na construção das formações discursivas.

Como o universo discursivo não pode ser apreendido em sua globalidade, pela diversidade que comporta, faz-se necessário realizar um “recorte” desse universo, caracterizando o segundo conceito da tríade. Sobre o *campo discursivo*, diz o autor,

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano. Não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo. (MAINGUENEAU, 2008, p.34-35)

As formações discursivas dentro de um campo podem interagir com neutralidade, aliança, confronto aberto, etc ... entre discursos de mesma função social e divergentes sobre o modo pelo qual essa função pode ser preenchida. Dentre as possibilidades de campo tem-se o filosófico, político, religioso e outros. Nas análises realizadas por Maingueneau em *Gênese dos Discursos*, o campo discursivo isolado no universo foi o “devoto” em vez do “religioso”. Os estudos de que se tem conhecimento sobre esses “campos” não coincidem entre os autores, o que levou à seleção de um *espaço discursivo* que apresenta em seu interior duas formações discursivas divergentes: humanista devoto e jansenista.

O interdiscurso é marcado nessas duas formações discursivas pela relação do Outro com o Mesmo. Isto é, pelo modo como cada formação é levada a construir sua identidade a partir da oposição ao enunciado do Outro. Dessa maneira, a presença do Outro no espaço discursivo é aludida; pode-se considerar que surge num discurso interno que se encontra no avesso do Mesmo. Na medida em que, considerando o tempo de construção dos discursos, um é chamado de segundo, constituído a partir de um discurso primeiro, pode-se pensar que o “Outro” seria o segundo apenas. O primeiro discurso não permite a construção do segundo discurso sem que seus próprios fundamentos sejam ameaçados por ele. Conforme esses fundamentos são transformados em novos pelas possibilidades semânticas, produz-se o discurso concorrente. Nessa dinâmica o segundo discurso foi constituído pelo primeiro e passa a vê-lo como seu Outro.

Em nosso estudo, recorreremos ao campo discursivo para delimitar as análises, visto que, são inúmeras as formações discursivas que integram o universo discursivo. Assim, isolamos o campo discursivo acadêmico, o que nos conduziu a selecionar dentro desse campo, o espaço discursivo constituído de duas formações discursivas que se confrontam reciprocamente em torno do grande tema da surdez: o discurso *acadêmico- culturalista* (D2), representado pelos pesquisadores surdos, e o discurso *oralista- normalizador* (D1), representado pela visão clínica, escolar, e por vezes familiar, da surdez. Essa dupla formação se apresenta nas produções acadêmicas de autoria dos surdos, quando é observado no interdiscurso a utilização de termos que remetem à D1, tais como “oralização”, “ouvinte”, “deficiência”, dentre outros. A presença do “Outro” (D1) é marcada em D2 pelo seu avesso no interior do espaço discursivo. Deste modo, ao dizer “a surdez é uma diferença cultural” também se diz implicitamente “a surdez é uma deficiência do corpo”.

4.3 Polêmica como *interincompreensão*

Na subseção anterior, apresentamos a segunda hipótese (interdiscurso) selecionada dentre as sete propostas por Maingueneau, para fundamentar nossa pesquisa. Nesta seção, passamos a discutir a terceira hipótese, de onde parte a problemática levantada por nós nesta pesquisa: a de que os discursos acadêmicos de autoria de surdos apresentam posicionamentos antagônicos no interior do espaço discursivo. Sobre as posições nesse espaço, o autor menciona:

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de *interincompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas faces do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco. (MAINGUENEAU, 2008, p. 99, grifos do autor)

Na passagem acima, extraída da obra de Maingueneau (2008), a polêmica é concebida como “resultado” dos posicionamentos assumidos no interior do espaço discursivo, isto é, da *interincompreensão* que se estabelece nesse espaço, considerando a interpretação que se faz do enunciado do Outro. O “outro” a que Maingueneau se refere corresponde às outras possibilidades de discurso dentro de um mesmo espaço discursivo.

Sobre a constituição dessas possibilidades, o autor apresenta a hipótese de que cada discurso se assenta em conjuntos de semas divididos em dois registros antagônicos. De um lado, estariam os semas positivos, cuja posição assumida representa os sentidos reivindicados “para si”; do outro, estariam os semas negativos, posição dos sentidos rejeitados, atribuídos ao discurso adversário. A *interincompreensão* entre os posicionamentos se daria pela interpretação negativa do enunciado do Outro, numa espécie de tradução segundo as categorias do sistema semântico do próprio intérprete.

De maneira recíproca, a atividade de tradução reforça a posição do que Maingueneau chama *discurso-agente* (posição do tradutor) sobre o *discurso-paciente* (posição do traduzido), uma vez que o que está em jogo é sustentar que se está posicionado dentro de certo território e que não se irá deixar levar para o território do Outro. Assim, os discursos construídos se fundam na negação não do Outro diretamente, pois este seria inapreensível, mas na negação de um *simulacro* do Outro, realizada sistematicamente para preservar a identidade “própria” no espaço discursivo.

O sentido empregado ao termo “tradução” pelo autor não é o mesmo utilizado na linguística quando se trata de idiomas distintos, nem da conversão do enunciado do Outro pelo Mesmo, mas do modo como um mesmo enunciado é interpretado de maneira distinta no interior da mesma língua. Isto é, da interpretação realizada pelo Outro, situado em outra formação discursiva.

Utilizando novamente o exemplo do enunciador humanista devoto, Maingueneau aponta as regras de *interincompreensão* no discurso, segundo a distribuição dos semas positivos e negativos. Na posição de *discurso-agente* o humanista devoto (F2) traduzirá o *discurso-paciente* dos jansenistas (F1) a partir de categorias como “dureza”, “tirania” e outras cujo valor semântico participe da construção do *simulacro* do Outro. Em contraposição, o discurso jansenista (F1) na posição de *discurso-agente*, traduzirá o *discurso-paciente* de F2 (humanista) como “fraqueza”, “pluralidade” e assim por diante.

Essa constituição dos discursos F2 e F1 demonstra que cada formação discursiva constrói a imagem de seu Outro conforme seu próprio sistema de restrições semânticas. Assim, F2 traduzirá os enunciados de F1 a partir da rejeição da imagem do Outro construída, e por sua vez, F1 valer-se-á do mesmo princípio de negação do *simulacro* na tradução dos enunciados de F2. Na dinâmica de interincompreensão mútua, a polêmica se situa, marcando a presença invisível do “outro” no espaço discursivo pela produção do discurso em resposta a outro preexistente.

Em nosso caso, analisamos apenas uma das configurações possíveis, aquela na qual D2, o discurso acadêmico-culturalista, ocupa a posição de discurso-agente, e D1, o discurso oralista-normalizador, ocupa a posição de discurso-paciente.

Uma das formas como a polêmica se manifesta no discurso é por meio das citações, ponto que nos interessa uma vez que, em nossas análises, discutiremos o modo como referências teóricas são incorporadas às pesquisas à luz da constituição polêmica do discurso acadêmico dos surdos (ver subseção 4.2). Os discursos preexistentes são apontados por Maingueneau no interdiscurso, quando as citações utilizadas têm a função de demarcar posicionamentos. O autor diz:

É preciso não perder de vista que a citação não é somente um fragmento de enunciado; ela pode ser somente isso quando se faz dela uma exploração mínima. Mas, com o enunciado vêm as palavras, o estatuto do enunciador e do enunciatário, o modo de enunciação, a Intertextualidade..., tudo o que deriva da semântica global. É por intermédio de tudo isso, igualmente, que a alteridade se manifesta: é o que rompe a continuidade do Mesmo, é o corpo verbal do Outro, seu modo de “incorporação”; posto em conflito com o corpo citante que o envolve, o elemento citado se expulsa

por si próprio, pelo simples fato de que se alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve. (MAINGUENEAU, 2008, p. 108)

A perspectiva de Maingueneau sobre o uso da citação não reduzida à mera fragmentação do enunciado do “Outro” por revelar a incorporação que se faz desse enunciado, se aproxima das discussões levantadas por Fairchild (2013) e Barzotto (2014), e outros mencionados na seção 3, se considerarmos que os autores analisam na escrita acadêmica o modo como a leitura de outros autores é “posta” nos trabalhos para fundamentar a tese levantada pelo pesquisador. Nesse sentido, Maingueneau, Fairchild e Barzotto convergem quanto ao entendimento de que o uso que se faz da citação elucida a relação do enunciador/pesquisador com outro(s) discurso(s)/conhecimento preexistente(s), com a ressalva de que Maingueneau aponta para um posicionamento assumido no interior do espaço discursivo que deriva da incompreensão do enunciado do “Outro”, pautada na tradução realizada por seu sistema de restrições semânticas.

Os outros dois autores indagam sobre o que há de “novo” em pesquisas acadêmicas que se utilizam predominantemente de paráfrase. Portanto, os autores acenam para a necessidade de discordar disso. Se há pesquisa na universidade, se é possível analisar um dado sem ler nele apenas as categorias dos discursos que já o constituem, então, deve haver um processo pelo qual a própria interincompreensão seja superada, não por uma “compreensão” plena e definitiva, mas pelo trabalho dos sujeitos sobre os discursos.

A citação rompe a continuidade do Mesmo com os fragmentos localizáveis de seu “Outro”, segundo Maingueneau. Assim, o discurso polêmico se funda a partir da negação que faz de um discurso primeiro para demarcar o posicionamento contrário. Os argumentos utilizados para sustentar a tese levantada garantem que na dinâmica de interação semântica no espaço discursivo, um discurso não irá se haver com o outro. Serão, deste modo, dois discursos (D1 e D2) que se constituem mutuamente pela negação e pela oposição recíproca, sem que a presença do “Outro” negado seja visível. Essa tradução do Outro e de seu simulacro pode abranger todos os planos discursivos apontados no subcapítulo 4.1.

Em nosso objeto de pesquisa, a *polêmica* decorre da *interincompreensão* que se estabelece na dicotomia entre as acepções de surdez. Percebemos os efeitos fundadores dessa dicotomia nos discursos acadêmicos produzidos pelos surdos, em particular, nas narrativas de vida contidas nessas produções, nas quais os discursos repousam sobre o conjunto de semas antagônicos: *engajamento vs. alienação; exclusão vs. pertencimento; deficiência vs. diferença;*

artificialidade vs. naturalidade; opressão vs. libertação. O antagonismo entre os discursos está associado à mudança do percurso de pesquisas sobre a surdez, uma vez que o surdo passou de participante para produtor de conhecimento. O discurso antagônico também foi observado em outras partes constituintes das produções acadêmicas, tais como a teórica e de análise dos dados, nas quais os termos/vocabulário característicos de cada formação discursiva e as relações estabelecidas entre as leituras dos textos de autores citados demarcam as posições D2 e D1.

D2 parte do discurso acadêmico-culturalista de surdos, que consideram a surdez uma característica de sua identidade, em oposição à concepção oralista-normalizador de surdez como deficiência do corpo. De acordo com os surdos, as diferenças existentes entre surdos e ouvintes evidenciam uma cultura própria desses sujeitos, tais como o uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para se comunicar e o processo de aquisição de conhecimento de forma viso-espacial.

O *simulacro* se apresenta, nas narrativas calcadas em D2, como uma completa rejeição da ideia de surdez como deficiência, da imposição do desenvolvimento da fala, ora por terapia em clínicas especializadas, ora por abordagens de ensino voltadas para a oralização, e a postulação da ideia de Cultura Surda como evidência da surdez como não- deficiência.

Como vimos, nesse processo de tradução de D1 por D2 ocorre a repartição dos semas em dois registros: os semas positivos (reivindicados por D2) e os semas negativos (atribuídos a D1). Passamos a analisar os semas que estruturam o discurso do surdo como autor de pesquisas sobre surdez, na próxima seção.

5. OS POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS PRESENTES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE SURDOS: RECORTES PANORÂMICOS

Nesta seção apresentamos como se constituiu o nosso *corpus* de pesquisa e como a leitura dos textos dos pesquisadores surdos nos levou à escolha da teoria de análise dos dados (5.1). Apresentamos ainda, quais os procedimentos de coleta e análise adotados em 5.2; e os objetivos da pesquisa em 5.3.

5.1 A constituição do *corpus* de pesquisa e procedimentos de análise

Investigamos a escrita acadêmica de surdos da pós-graduação *strictu sensu* da Universidade Federal de Santa Catarina, com base na Análise de Discurso de linha francesa para compreender como se constituem os discursos nessas produções situadas historicamente. Optamos pelos trabalhos produzidos nos cursos de mestrado e doutorado por entendermos que nesses níveis há mais acesso às produções acadêmicas. Nossa escolha pelas produções acadêmicas da UFSC se deve ao percurso histórico da instituição na Educação de Surdos, conforme discutido na subseção 2.4.2. Deste modo, nosso *corpus* de pesquisa se constitui de dez produções acadêmicas de surdos, sendo sete destas produzidas no programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 2006 a 2010; duas na Pós-Graduação em Linguística, no período de 2015 a 2017; e uma no Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução: estudos da interpretação, em 2016.

Dos sete trabalhos correspondentes ao primeiro programa, seis possuem o mesmo orientador ouvinte, dentre os trabalhos, quatro apresentam coorientadores, sendo que o mesmo professor surdo participou de duas produções e dos dois trabalhos restantes, participaram dois professores ouvintes. No segundo programa, os trabalhos foram orientados por um professor surdo e um ouvinte; e no terceiro programa, o trabalho foi orientado por um professor surdo.

Convém ressaltar, que uma característica recorrente nestes trabalhos é que há um espaço destinado à história de vida do autor, ora em uma das seções que compõem o corpo do texto propriamente dito, ora antes da seção inicial, à guisa de prefácio ou introdução. Embora possamos encontrar essa característica em pesquisas de outras áreas, sua ocorrência sistemática no *corpus* sugere a existência de dois discursos que não se cruzam por acaso: as narrativas de vida e a produção científica. Levando isso em conta, as análises foram realizadas em duas etapas que serão descritas no item seguinte.

As narrativas de vida dos autores surdos, em geral, iniciam com a identificação da surdez como lugar de enunciação e desdobram-se em relatos dos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O tom dessas histórias de vida é inicialmente disfórico e enfatiza sofridas práticas de oralização e escrita, até que o aprendizado da LIBRAS e o reconhecimento da surdez como “cultura” confere ao surdo um lugar de pertencimento a determinado grupo social. Esse reconhecimento da pertença resultaria na inserção do surdo no ensino superior e na efetivação de políticas públicas voltadas para esse sujeito. Esses enunciados apontam para a posição do surdo enquanto sujeito que constitui a própria cultura, mas, que é negada pelos ouvintes, conforme se vê na tabela abaixo:

Quadro 1- recortes panorâmicos dos posicionamentos discursivos D2 vs D1

Trabalhos dos Surdos	Posicionamento no discurso do surdo
T1	<i>Não tenho como esconder minha trajetória pois ela está inseparável de minha pesquisa.</i> (p.20- negritos nossos)
T2	<i>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.</i> (p.29- negritos nossos)
T3	<i>Para uma melhor ênfase, quanto ao enfoque da história dos surdos e mencionando a forma como percebo a construção do meu ‘ser surdo’, coloco também narrativas de minha história como parte da história dos surdos.</i> (p. 14- negritos nossos)
T4	<i>É como se eu tivesse descoberto a língua da minha identidade que estava escondida e percebi como a Língua de Sinais era bela, expressiva, autêntica e fui, assim, aprendendo cada vez mais.</i> (p. 40- negritos nossos)
T5	<i>Sempre ansiava por este encontro semanal, pois lá era o lugar que me sentia à vontade e que podia ser eu mesma sem me preocupar com os ouvintes [...].</i> (p. 25- negritos nossos)
T6	<i>Porém, como já mencionado, a língua de sinais não era ensinada e permitida nesta escola, então nos comunicávamos, mesmo entre os colegas surdos, apenas pela oralização e da mesma forma eu utilizava a língua oral para me comunicar com toda família.</i> (p.31- negritos nossos)

T7	Minha mãe me forçava muito para compreender a escrita em português, era complicado de entender o significado das palavras na frase. (p.18- negritos nossos)
T8	Era incrível a facilidade com que eu entendia essas posições estratégicas “desenhando” com as mãos, com as expressões faciais e corporais. Era tão natural e tão confortável para mim . (p.27- negritos nossos)
T9	Quando comecei a participar dos seminários sobre surdos, conversava com os surdos que eram professores ou instrutores da escola de surdos, sobre cultura de surdos , e comecei a me interessar muito, vendo a valorização da minha própria língua . Antes nem tinha percebido que era língua mesmo, não a valorizava, pois ignorava. (p.10- negritos nossos)
T10	A Libras me revelou, aos 5 (cinco) anos de idade, fala com as mãos para a expressão das palavras e “ouvir” com os olhos para o recebimento das palavras no meu desenvolvimento de linguagem. (p.17- negritos nossos)

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Como se vê, as narrativas dos pesquisadores surdos parecem se posicionar contra o discurso hegemônico de surdez como deficiência, construído historicamente. Esse discurso hegemônico (D1) aparece nos enunciados produzidos pelo pesquisador surdo como um opressor que busca impor ao surdo as mesmas práticas sociais dos ouvintes através de abordagens de ensino e terapias voltadas para o desenvolvimento da fala.

Conforme se observa nos recortes extraído de T1, T2 e T3, o pesquisador de cada trabalho apresenta em seu discurso um *engajamento* na produção da pesquisa, pela afirmação de que seu percurso de vida está “*inseparável de minha pesquisa*”, em T1; da “*história pessoal está sempre intimamente ligada à produção desta tese*”, em T2; e das “*narrativas da história de vida do pesquisador surdo serem como parte da história dos surdos*”, em T3. Tais afirmações nos levaram a interpretar que para D2 a pesquisa é considerada um instrumento de legalização do discurso D2; o que sugere que o discurso oposto (D1) foi pensado como *alienado*, no sentido de não reconhecer a surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes. Assim, identificamos o par de semas antagônicos *Engajamento vs Alienação*.

Nos excertos de T4 e T5, observamos que o enunciador expressa o sentimento de *pertencimento* na interação com outros surdos e no uso da língua de sinais, ao afirmar a “*descoberta da língua de identificação que estava escondida*”, em T4; e “*era o lugar que me sentia à vontade e que podia ser eu mesma*” em T5. Observamos na construção do enunciado

de T4, que o discurso D2 pauta-se na “descoberta da língua” e o D1, no “*esconder a língua*”, ambos os casos são referentes à língua de sinais. Desta forma, entendemos que o discurso oposto, D2, foi pensado como *exclusão* da interação entre os surdos e do uso da língua de sinais, formando o par de semas *Pertencimento vs Exclusão*.

Por sua vez, os excertos T6 apresenta a ideia de proibição do uso da língua de sinais observada no enunciado “*a língua de sinais não era ensinada e permitida*; de aprendizagem obrigatória do português, expressa no enunciado “*Minha mãe me forçava muito para compreender a escrita em português*”, em T7; e de naturalidade no uso da língua de sinais, nos enunciados “*facilidade com que eu entendia essas posições estratégicas*” e “*Era tão natural e tão confortável para mim*” em T8. Os dois primeiros enunciados fazem surgir o par de semas *Libertação vs Opressão*, enquanto o último faz surgir o par *Naturalidade vs Artificialidade*. Esses pares aparecem interligados nas narrativas de vida.

Finalmente, observamos nos enunciado “*valorização da minha própria língua*” extraído de T9 e nas expressões “*falar com as mãos*” e “*ouvir com os olhos*” extraídas de T10, atribuições de sentido distintas ao termo “surdez”, nas quais o par de semas *Diferença vs Deficiência* aparecem expressos pela ideia de surdez como identificação da comunidade surda e seus aspectos culturais, característicos do discurso D2, em contraposição ao discurso D1, pensado como “corpo defeituoso”, “doente” que precisa receber tratamento para o desenvolvimento da comunicação oralizada.

Como se pode observar, D1 e D2 se opõem mutuamente no interior do espaço discursivo, pelo antagonismo de sentido atribuído à surdez, o que evocou o conceito de *polêmica como interincompreensão*, formulado por Maingueneau (2008), que entende a constituição da polêmica a partir dos posicionamentos antagônicos no interior do espaço discursivo, nos quais não se estabelece uma tentativa de compreensão do discurso um do outro mas, se pautam na negação do simulacro que constroem do discurso do Outro. Por isso, levantamos a seguinte questão de investigação: *Como a constituição polêmica do discurso do pesquisador surdo afeta a produção de conhecimento sobre a surdez?*

Complementando a perspectiva de antagonismo, nós observamos também nas produções acadêmicas como os planos discursivos vocabulário e intertextualidade constituem o discurso acadêmico de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, a fim de compreender como o conhecimento sobre o assunto está sendo disseminado e o que isso revela sobre os posicionamentos discursivos.

Consideramos pertinente apresentarmos os trabalhos analisados, identificando-os com os códigos que serão utilizados para nos referirmos aos recortes discursivos:

Quadro 2- Identificação das produções acadêmicas analisadas

Código de Identificação (CI)	Tipo de Produção Acadêmica	Título do trabalho	Programa de pós-graduação	Ano de produção
T1	Dissertação	<i>Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2006
T2	Tese	<i>Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2010
T3	Tese	<i>Surdos: vestígios culturais não registrados na história</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2008
T4	Tese	<i>Aspectos da visualidade na educação de surdos</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2008
T5	Dissertação	<i>Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2008
T6	Dissertação	<i>A interferência do Português na análise gramatical em LIBRAS: o caso das preposições</i>	Programa de Pós-Graduação em Linguística	2015
T7	Dissertação	<i>Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2008
T8	Dissertação	<i>Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda.</i>	Programa de pós-Graduação em Estudos da tradução	2016
T9	Dissertação	<i>O currículo na língua de sinais na educação de surdos</i>	Programa de pós-Graduação em Educação	2006
T10	Dissertação	<i>A arte de escrever em LIBRAS</i>	Programa de pós-	2017

			Graduação em Linguística	
--	--	--	-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

5.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os trabalhos analisados foram coletados no repositório virtual de dissertações e teses da UFSC, a partir do dígito das palavras-chave “LIBRAS”, “surdez” e “identidade surda”, no primeiro momento, o que gerou como resultado produções acadêmicas na modalidade escrita da Língua Portuguesa, em formato Portable Document Format (PDF); e na modalidade visoespacial, sinalizadas em LIBRAS e disponíveis em vídeo.

Como nossa pesquisa propõe analisar o discurso dos surdos expressos na modalidade escrita da língua portuguesa, selecionamos apenas os trabalhos circunscritos na primeira modalidade. Feito isso, passamos para a leitura dos Sumários, onde constatamos haver, de forma recorrente, as narrativas de vida dos autores. Ao ler essas narrativas, constatamos se tratar de produções acadêmicas de autores surdos. Assim, selecionamos seis trabalhos.

Os quatro trabalhos restantes foram encontrados, em um segundo momento, a partir de buscas específicas pelo nome dos autores, após termos constatado na dissertação “A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos”, produzida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2015, uma relação (lista) de pesquisadores surdos formados em Instituições de Ensino Superior distintas, dentre estas, a UFSC.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, como nosso *corpus* de pesquisa constitui-se de dois dados que se cruzam (narrativas de vida e pesquisa científica), as análises foram realizadas em duas etapas. Na primeira, selecionamos excertos extraídos das narrativas de vida dos surdos utilizando como categorias de análise os semas positivos e negativos postulados por Maingueneau (2008), o qual levanta a discussão sobre *Polêmica como interincompreensão* a partir da repartição do registro do enunciado do “Outro” no interior do espaço discursivo. Dessa repartição resultariam os semas *positivos* (reivindicados pelo “Mesmo”) e os semas *negativos* (atribuídos ao “Outro”), que causariam a *interincompreensão* entre os posicionamentos discursivos assumidos.

Levando isso em conta, encontramos os seguintes pares de semas nas narrativas de vida dos autores surdos: *Engajamento vs Neutralidade*; *Pertencimento vs Exclusão*; *Naturalidade*

vs Artificialidade; Diferença vs Deficiência; Libertação vs Opressão. Compreendemos que a principal função dessas narrativas é a de legitimar o lugar de enunciação do autor como sujeito surdo e, por essa razão, entendemos ser importante confrontá-lo com as tomadas de posição posteriores, que aparecem na relação do pesquisador com seu objeto no decorrer do texto em que os resultados da pesquisa são apresentados.

Na segunda etapa das análises dos dados, selecionamos excertos extraídos da parte teórica e das análises dos dados das produções acadêmicas. A escolha desses recortes se deve pelo entendimento de que neles se articulam com mais evidência a relação do que foi lido em outros autores com o que o pesquisador tem a dizer sobre a problemática de pesquisa que se propôs a discutir e também apresenta como o pesquisador articula as bases teóricas às teses por ele levantadas.

Como categorias de análise, consideramos dois dos sete planos discursivos, também postulados por Maingueneau (2008), no capítulo em que trata da *Semântica Global*. São eles: *Vocabulário e intertextualidade*. Com isso, buscamos verificar de que modo os textos lidos pelo estudante universitário contribuem para o argumento levantado no trabalho e quais são as expressões e/ou termos que evidenciam uma tomada de posição do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Para esta etapa selecionamos apenas três produções acadêmicas, cada uma vinculada aos três programas de pós-graduação mencionados anteriormente: Educação, Linguística e Estudos da Tradução. Tendo em vista que apenas um dos dez trabalhos foi produzido no programa de Estudos da tradução, utilizamos como critério de seleção para os outros dois o ano de produção mais antigo.

5.3 Objetivos da Pesquisa

Nosso estudo tem por objetivo geral analisar como a definição de surdez enquanto “cultura” é constituída nos discursos *acadêmicos-culturalistas* dos surdos a partir da relação polêmica com o discurso *oralista-normalizador*, a fim de compreender como essa polêmica “molda” as posições do pesquisador no espaço discursivo em que se desenvolve a pesquisa.

Especificamente, buscamos: (I) identificar os principais temas que fundamentam o discurso da Cultura Surda e sua contrapartida no discurso oralista-normalizador; (II) descrever o papel dos processos de interincompreensão e “tradução” (simulacros), produzidos pela relação polêmica entre o discurso acadêmico-culturalista e o discurso oralista-normalizador,

nas produções acadêmicas de pesquisadores surdos; (III) discutir a influência da polêmica nas tomadas de posição dos pesquisadores em relação ao campo teórico, aos dados e ao objeto da pesquisa. Vejamos na próxima seção, os resultados das análises dos dados.

6. ANÁLISE DOS DADOS: OS SEMAS POSITIVOS E NEGATIVOS NOS DISCURSOS DOS SURDOS

Nesta seção apresentamos as análises realizadas em passagens das narrativas de vida de surdos, localizadas, como dissemos na subseção 5.1, “ora em uma das seções que compõem o corpo do texto propriamente dito, ora antes da seção inicial, à guisa de prefácio ou introdução nas produções acadêmicas de autoria desses sujeitos”. Essas análises encontram-se divididas em cinco subseções identificados conforme os seguintes pares de semas utilizados como categorias de análise: *Engajamento vs Alienação* (6.1); *Pertencimento vs Exclusão* (6.2); *Naturalidade vs Artificialidade* e *Libertação vs Opressão* (6.3); *Diferença vs Deficiência* (6.4).

Cabe ressaltar que os semas negativos atribuídos ao discurso *oralista-normalizador* (D1) por D2 foram analisados no próprio discurso do surdo, tendo em vista que, conforme Maingueneau (2008), um mesmo discurso comporta a si e a seu “Outro”, pela menção que do Outro faz. Trata-se, portanto, de análises da *interincompreensão* entre os posicionamentos no interior do espaço discursivo observado no D2 pela refutação ao D1, quando, por exemplo, ao dizer “não sou deficiente”, o sujeito do D2 evoca D1 pela oposição à ideia de surdez como deficiência. Dito de outro modo, é na passagem do sentido D2 para o sentido D1 (e vice-versa) que se inscreve o processo de tradução dos enunciados. Vejamos como esses semas surgem nos excertos das narrativas.

6.1. Engajamento vs Alienação

O primeiro par de semas que estrutura o discurso acadêmico-culturalista é o par engajamento vs alienação. A ideia de “engajamento” surge como um sema positivo, reivindicado por D2, na forma de luta pelas causas surdas, a partir da produção de conhecimento sobre a surdez. Em contraposição, a ideia de “alienação” surge como sema reputado à posição “adversária”, D1, materializada, por exemplo, na menção aos discursos “normalizadores” contra os quais D2 luta. Em grandes linhas, portanto, D2 é um discurso que compreende que o fazer acadêmico é uma forma de militância pela melhoria das condições de vida dos surdos e que D1, calcado numa concepção de ciência embasada na falsa ideia de “neutralidade”, levaria os surdos a uma posição de alienação. Observemos o exemplo abaixo, extraído de T1.

*Excerto 1- “Não tenho como esconder minha trajetória pois ela está **inseparável** de minha pesquisa (1). A minha trajetória escolar possui aspectos de singularidade que me orientam pelos **labirintos** da pesquisa (2). Não me deterei somente à descrição biográfica, mas em aspectos singulares constituídos por minha condição de surda imersa, na maior parte de minha vida escolar, num contexto regular de ensino. (3)” (T1, p. 20 – negritos nossos)*

O primeiro sema identificado no período inicial da passagem acima, “engajamento”, é caracterizado pela relação da história de vida de T1 com o objeto de estudo, descritas como “inseparáveis” (1). Nota-se que a relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa revela explicitamente a posição assumida no discurso, que o situa em D2 e de antemão nos leva a inferir que o papel da interincompreensão entre D2 e D1 nas produções acadêmicas é o de militar pelas causas surdas.

Conforme vimos na seção teórica, Maingueneau (2008) explica que as “regras de interincompreensão” são formadas da própria estrutura do modelo discursivo, pela “tradução” que o *discurso-agente* (posição do tradutor) faz do *discurso-paciente* (posição do discurso traduzido). Por definição, segundo o autor, a atividade de tradução se fará em proveito do discurso-agente. Assim, na posição discurso-agente, D2 fará a tradução de D1 a partir do sema negativo “alienação”, atribuindo-lhe as características que aparecem no período seguinte, quando a relação “pesquisador/ objeto de estudo” é retomada como forma de demonstrar a “autoridade” de D2 sobre o tema abordado, fundamentada em sua vivência pessoal da surdez.

O uso do termo “labirintos” para referir-se à pesquisa sugere uma imagem do fazer acadêmico como confuso, potencialmente desorientador, e dá a entender que o enunciador só conseguiu fazer pesquisa por saber de onde veio, por ter como norte sua identidade (2), tendo em vista o trajeto escolar percorrido enquanto surdo. Isso indica que o termo “labirintos” localiza o discurso D1 por aludir que o sema negativo “alienação” é caracterizado pela falta de conhecimento sobre a própria identidade surda, que levaria o surdo a perder-se no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro período, a ideia de engajamento ressurge para demonstrar que os aspectos fundamentais da experiência do surdo no contexto escolar se devem à imersão no ensino regular (3), isto é, da relação do surdo com os ouvintes, historicamente situada no período em que vigorava o método de ensino oralista. A alusão ao posicionamento adversário D1, pelo contato com os ouvintes, faz surgir o sema negativo correspondente, “alienação”, pela inferência de que

por ter estudado numa escola regular, T1 “teve” que se engajar. Isto é, a interação com os ouvintes representa um contexto que foge daquele considerado favorável para a compreensão da cultura surda e a construção da própria identidade.

Em geral, as narrativas de D2 constroem a autoridade da posição do pesquisador por uma remissão à sua condição de pessoa surda e de suas experiências vividas como tal, o que introduz uma ideia particular de pesquisa engajada. Entre essas vivências, as narrativas atribuem os aspectos “normalizadores” às práticas de ensino voltadas para oralização (mais sobre isso na seção 6.3). A concepção de normalização dos surdos é evocada em diversos outros trechos, como em T2.

*Excerto 2- “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 (1). 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 (2). Elas representam as nossas resistências surdas (3).” (T2, p.28-negritos nossos)*

Nota-se, no primeiro período do excerto acima, que o sema positivo “engajamento” surge pela afirmação de que a pesquisa desenvolvida teria sido fruto das inquietações pessoais do autor, declaradamente militante da causa surda e questionador dos discursos atribuídos a D1 (1). A ideia de “inquietações” aparece também relacionada à de normalização dos “corpos surdos”, indicando que no processo de tradução D2 atribui à D1 a decisão da aplicação do método de ensino oralista aos surdos, ao mesmo tempo em que evoca as narrativas de sacrifício no aprendizado da linguagem oral da língua portuguesa, típicas do discurso D2 (falaremos sobre isso mais adiante, na subseção 6.3). Os termos “movimentos”, “lutas” e “causa surda” contribuem para situar a surdez, em D2, no campo lexical das lutas sociais e dos movimentos políticos da sociedade civil.

No segundo período, o engajamento é caracterizado pelo uso metafórico dos “mares impetuosos” e “serenos”, numa alusão a “altos e baixos” de uma vida de luta, portanto de uma vida militante (2). Ainda no segundo período surge o termo “povo surdo” como afirmativa da surdez enquanto cultura. O enunciador equipara a própria vida à vida do povo a que pertence,

ou seja, ele se apresenta como membro de um povo, representante ou porta-voz. Surge novamente a imagem de um militante.

No terceiro período é caracterizada como forma de resistência do surdo (3). D2, portanto, leva ao registro negativo “alienação” em T2, por traduzir D1 como “discursos normalizadores” da surdez contra os quais D2 se engaja em opor-se. A ideia de “engajamento” associada às causas surdas é observada nos demais excertos como os extraídos de T3 e T4:

*Excerto 3- “Desafio esta minha pesquisa? Sim, certamente, se julgarmos depois **das lacunas que os pesquisadores fizeram nas suas histórias sobre os surdos** (1). 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’** (2).” (T3, p. 13- negritos nossos)*

*Excerto 4- “**Pelo fato de o sujeito Surdo ter ficado muitas vezes “sem voz”** (1) diante de uma sociedade que busca na homogeneidade as respostas aos problemas cotidianos, **busco aqui, através da minha experiência acima narrada, elevar o conceito de educação de Surdos a uma categoria visualmente reconhecida** (2).” (T4, p. 48- negritos nossos)*

Nota-se que as passagens dos excertos 3 e 4 apresentam em comum o entendimento de que a história dos surdos teria sofrido omissão ao longo dos tempos. No excerto 3, notamos no enunciado “*das lacunas que os pesquisadores fizeram nas suas histórias sobre os surdos*” (1), o sema negativo “alienação”, traduzido por D2, surge primeiramente materializado nas “lacunas” deixadas por pesquisadores sobre a história dos surdos, bem como na afirmação, feita por meio de uma pergunta retórica, de que os surdos não teriam tido condições (“não puderam”) ou vontade (“poucos se inspiraram”) de pesquisar o assunto. Essas lacunas teriam implicado na disseminação da concepção de surdez enquanto deficiência do corpo, que limita o surdo na interação com o mundo. Em seguida, o sema negativo aparece na tradução que D2 faz da visão de D1 sobre a imagem anormal e deficiente do surdo (2). O sema positivo “engajamento” surge na voz do surdo (via-nos) membro do povo, portanto, na posição D2, refutando as intolerâncias que sofreu pela visão de surdez de D1.

No excerto 4, o sema “engajamento” surge no enunciado “*Pelo fato de o sujeito Surdo ter ficado muitas vezes “sem voz”* (1), **materializado** na produção da pesquisa como forma de

“dar voz” ao surdo e a história desse sujeito na tentativa de corrigir a concepção de deficiência do surdo criada por D1.

No enunciado *“Pelo fato de o sujeito Surdo ter ficado muitas vezes “sem voz” (1),* destacado no excerto 4, o sema “engajamento” surge materializado na produção da pesquisa como forma de “dar voz” ao surdo e a história desse sujeito na tentativa de corrigir a concepção de deficiência do surdo criada por D1. A tentativa de correção é também observada no enunciado *“busco aqui, através da minha experiência acima narrada, elevar o conceito de educação de Surdos a uma categoria visualmente reconhecida” (2),* no qual a posição de pesquisador engajado nas causas surdas se apresenta com evidência. O sema negativo “alienação” surge na passagem quando ao mesmo tempo em que a correção da história do surdo simboliza o engajamento do surdo, marca a tradução de alienação que D2 faz de D1, engendrada nas pesquisas que continuam concebendo o surdo como nos tempos remotos. Essa tentativa de correção da história do surdo é observada também em outros excertos como em T5 e T6:

*Excerto 5- “Ao iniciar essa dissertação de mestrado quero contar sobre a minha trajetória estudantil, pois ela me **permitirá** (1) fazer considerações e **reforçar reflexões sobre o processo educacional do sujeito surdo** (2).” (T5, p.24 - negritos nossos)*

*Excerto 6- “Em pesquisas científicas, não é muito comum o aluno colocar a sua subjetividade (1). Porém, como já afirmei antes, enquanto surda acho fundamental que a subjetividade do sujeito surdo seja apresentada a toda a comunidade acadêmica. Além disso, **a presente pesquisa foi elaborada a partir da minha vivência enquanto pessoa surda** (2) e também como profissional da língua de sinais, em particular a partir da minha experiência como professora de Libras para ouvintes como L2 e surdos como L1. **Essa história pessoal vai também ilustrar a questão da interferência do Português sobre a Libras.** (3)” (T6, p. 30 - negritos nossos)*

No excerto 5 o sema positivo “engajamento” é observado pela afirmação de que é a trajetória estudantil que “permite” fazer reflexões, ou seja, o que legitima a posição do pesquisador é sua experiência na escola (1), como surdo. Essa posição denota que ao traduzir o discurso D1, o registro negativo “alienação” surgirá da ideologia de que sem a experiência da surdez não se tem autoridade para tratar do assunto.

Nota-se que a palavra “estudantil” que surge em vez de “escolar” ou “discente”, por exemplo, se aproxima mais do sentido de condição de estudante como categoria mobilizada, à exemplo da expressão “movimento estudantil”. Assim, a produção acadêmica funciona como um instrumento de “reforço” à ideologia de D2, de surdez como diferença. O “Outro do Mesmo”, representado pelo sema negativo da “alienação” surge no avesso da ideologia de D2 sobre a surdez, como um adversário contra o qual se luta de maneira engajada.

No excerto 6, o sema negativo de “alienação” surge na tradução que D2 faz sobre o fazer científico de D1, em que crítica ao modelo hegemônico no qual não se considera a subjetividade do autor da pesquisa, observada no enunciado “*não é muito comum o aluno colocar a sua subjetividade*” (1). De acordo com o sistema de restrições semânticas do registro negativo de D2, as pesquisas são “alienadas” por não colocarem a subjetividade do autor, no sentido de o pesquisador não se posicionar como sujeito atravessado pelo seu objeto de pesquisa. Nota-se que a presença do discurso do Outro surge no discurso D2, ora de modo explícito, quando o posicionamento diante do objeto de estudo se dá de maneira literal, ora de modo implícito, como no caso do enunciado (1) mencionado anteriormente, no qual D2 refuta D1 pela ideia de que ao narrar a sua experiência de vida com a surdez, a subjetividade do pesquisador surdo é posta no trabalho.

A presença do discurso do Outro surge no discurso D2, ora de modo explícito, quando o posicionamento diante do objeto de estudo se dá de maneira literal, ora de modo implícito, quando a negação é aludida no contrário do que é dito explicitamente, como por exemplo, no registro positivo “engajamento” que aparece pela ideia implícita de que em D2 a subjetividade do pesquisador surdo é posta no trabalho, ao narrar a sua experiência de vida com a surdez. O sema de “engajamento” também aparece no enunciado “*a presente pesquisa foi elaborada a partir da minha vivência enquanto pessoa surda*” (2), agora de maneira explícita, para demarcar a posição D2 assumida pelo autor a partir da ideologia de utilização da pesquisa acadêmica como um instrumento de reforço da concepção do surdo sobre a surdez e de D2 contra D1.

Posteriormente, o sema negativo de alienação surge novamente no enunciado (3) no qual se observa a afirmação de que a história pessoal é contada para demonstrar a interferência do Português (língua do ouvinte) sobre a LIBRAS (língua do surdo). Os demais recortes também apresentam a ideologia, como os extraídos de T7 e T8:

*Excerto 7- “O fato de estar, no presente, cursando o mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de pesquisa: “Educação e Processos Inclusivos” é para mim uma grande **oportunidade** (1) de pesquisar a história da educação de surdos em Santa Catarina porque eu sou surdo e **as pesquisas sempre são feitas por ouvintes** (2). De fato, o ingresso neste programa representa a possibilidade de discutir as questões relacionadas à educação de surdos com pesquisadores surdos e ouvintes em uma Universidade Pública Brasileira. Se no passado este foi o meu **sonho**, hoje é uma **realidade** para os **militantes do movimento surdo** em Santa Catarina (3).” (T7, p.16- negritos nossos)*

*Excerto 8- “Nesses encontros, **passei a ter um acesso a muitas mais informações**, (1) pois o contato surdo-surdo permite essa **troca plena de saberes** (2) através da língua que nos é naturalmente acessível, e assim, soube da abertura do vestibular do curso de Letras/Libras, no ano de 2008. (...) Ao retornar ao Brasil, depois dessa imersão cultural, iniciei minha atuação como professor de Libras no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina), campus Palhoça Bilíngue, onde encontrei um ambiente de observação, e a **proposta que fiz a mim mesmo** (3) na Gallaudet ganhou força.” (T8, p.27-28- negritos nossos)*

Nota-se que em todos os excertos, o par de semas “engajamento” está relacionado ao ingresso do surdo no ensino superior e da sua atuação profissional a partir da participação no meio acadêmico. No enunciado excerto 7, o termo “oportunidade” (1) utilizado por D2, associado ao ingresso no mestrado faz surgir o sema “engajamento” pois remete à ideia de que a entrada na universidade é uma subversão da lógica médico/paciente, pesquisador/pesquisado. A posição de engajamento é reforçada no enunciado “porque eu sou surdo e as pesquisas são sempre feitas por ouvintes” (2), pela construção do sema negativo “alienação” observada na figura do “ouvinte” como “representante” de D1 que vem realizando as pesquisas sobre a surdez. Os termos “sonho”, “realidade” e “militantes dos movimentos surdos” (3) relacionados ao ingresso no mestrado reforçam a posição de militância de D2 em oposição à D1.

No excerto 8, o enunciado “**passei a ter um acesso a muitas mais informações**” (1) faz surgir o sema positivo “engajamento” pela informação do vestibular trazida por outro surdo participante dos encontros, que o estimulou a ingressar na universidade. O contato surdo-surdo é uma forma de quebrar uma barreira informacional. O sema negativo da “alienação” na passagem é observado na oposição implícita da afirmação de que a falta de acesso às informações seria proveniente da falta de contato com outros surdos, o que não permitiria a

“troca plena de saberes” (2). Em outras passagens, a falta de acesso ao conhecimento aparece relacionada à falta de registro da experiência do aluno surdo na escola, como em T9 e T10:

*Excerto 9- “Como eu falava, vi problemas na educação dos surdos que **não tinham registro** (1). Então, eu aproveitei para escrever, nesta dissertação, alguns problemas que vi a partir da **minha experiência pessoal** (2) e profissional. (T9, p. 16- negritos nossos)*

*Excerto 10- “E foi em meio a toda a essa realidade de vida que fui realizando **esta pesquisa**, pois não pude deixar de colocar a dimensão da **minha vida** de perfil durante toda a sua forma de realização do trabalho, inclusive nesta apresentação feita”. (T10, p. 19- negritos nossos)*

No excerto 9, o par de semas engajamento vs alienação aparece na afirmação de que não há registro das problemáticas da educação dos surdos observadas pelo enunciador e que isso teria influenciado a produção da dissertação. O sema negativo surge na passagem, pela ideia de “apagamento” da história do surdo expressa pela falta de registro dos problemas de sua educação (1), o que se enquadra nas restrições semânticas de D1. Por sua vez, o sema positivo “engajamento” surge na passagem, expressa no termo “experiência pessoal”, como parte da construção da produção acadêmica. O excerto 10 apresenta uma escrita em rodeios sobre a relação da história de vida do enunciador com a pesquisa por ele realizada. Ainda assim, é possível perceber que o processo de tradução é semelhante ao do excerto anterior: o sema positivo surge no termo “esta pesquisa” e o negativo, na expressão “minha vida”.

6.2. Pertencimento vs Exclusão

O sema "pertencimento" surge no discurso acadêmico-culturalista em oposição à "exclusão", no contexto escolar de comunicação do surdo com os ouvintes. A noção de “pertencimento” é um sema positivo e aparece na afirmação de identificação com a língua de sinais e no contato com outros surdos. Por sua vez, a noção de “exclusão” é um sema negativo, que surge nas afirmativas das práticas de oralização, sendo o resultado das crenças e procedimentos atribuídos a D1. Observemos abaixo a passagem retirada de T1:

*Excerto 11- “Meu **convívio** (1) com as crianças ouvintes **não era fácil, não me conseguia** fazer entender pelos colegas (2) e ficava extremamente agressiva. As mães das crianças ouvintes **não me aceitavam** (3) e a **discriminação** era imensa (4). Minha mãe, às vezes, ouvia de certas mães que **eu atrapalhava o desenvolvimento** verbal de seus filhos (5). Mas ela, **no papel de mãe de uma criança surda** (6), no entanto, se sentia bem-aventurada (7) de me ver naquela escola tendo **o mesmo desempenho que meus colegas** (8).” (T1, p. 20 - negritos nossos)*

O sema negativo da “exclusão” surge primeiro nesta passagem, materializado na construção da imagem da criança surda como sendo afastada do convívio (1) das crianças ouvintes. Esse afastamento é, primeiramente, atribuído à dificuldade de comunicação (2) mas, no terceiro período, a exclusão é atribuída também às “mães das crianças ouvintes” (3), que surgem aqui como representantes de D1, o discurso-outro, ao qual se atribuem as atitudes de não-aceitação da criança surda de discriminação (4). No período seguinte, a expressão “certas mães” introduz um locutor explícito, embora indefinido, a quem se atribui um enunciado (5), que pode ser parafraseado no discurso direto como “sua filha atrapalha o desenvolvimento oral dos meus filhos”, e que funciona como exemplificação do comportamento nomeado no período anterior como “discriminação”.

O sema negativo da “exclusão” é contraposto, na parte final da passagem, pelo sema positivo do “pertencimento”, que surge por meio da descrição da atitude da mãe de T1. Essa atitude é, primeiramente, nomeada como “papel de mãe de uma criança surda” (6), o que a conecta também com o sema do “engajamento” (ver 6.1), uma vez que o discurso apresenta a postura da mãe ouvinte não como uma atitude individual, mas como um papel quase institucional. Em seguida, a atitude da mãe é descrita como um sentimento de bem-aventurança (7), termo cuja memória discursiva remonta ao discurso católico, e que sinaliza a possibilidade de que alguns dos traços de D2 favoreçam a identificação do sujeito a elementos de um discurso messiânico (por exemplo, a imagem do “povo surdo” como povo expatriado e subjugado por um governo tirânico; sobre isso, ver adiante, em 6.2). A seguir, a posição da mãe é assimilada à defesa da permanência das crianças surdas na escola regular e à afirmação da igualdade de desempenho de crianças surdas e ouvintes, dois enunciados assimiláveis a D2(8).

Nota-se, dessa forma, que nesta passagem as “personagens” do relato individual de T1 (ela mesma como criança, a mãe dela e as mães das crianças ouvintes) são associadas a enunciadoreis inscritos em D1 e D2, e suas palavras ou atitudes são assimiladas a enunciados

desses discursos. Trata-se, portanto, da construção de uma “cena” em que os elementos do relato pessoal surgem a serviço do fortalecimento das posições do próprio discurso, pelo reforço dos semas positivos e negativos. O mesmo pode ser observado em diversos outros exemplos. Observemos o seguinte excerto extraído de T2.

*Excerto 12- “Durante toda a minha escolarização, estudei em escolas com alunos ouvintes e, por isso, sentia **muita falta** (1) da identificação com os surdos. Sentia-me **inferior a meus colegas ouvintes** (2), assim como um **“Patinho Feio” no meio de tantos cisnes** (3).” (T2, p.30-negritos nossos)*

Nota-se nessa passagem, que o sema “exclusão” é evidenciado pela interação do surdo com os ouvintes no processo de escolarização, materializada pela falta de identificação com outros surdos (1), no primeiro período, e pelo sentimento de inferioridade (2) perante os colegas ouvintes, no período seguinte. Essa “falta” de identificação é reafirmada na comparação do “patinho feio” com o cisne (3), quando o sema positivo (pertencimento) surge como contraposição à D1, para o qual a imagem do surdo seria a de alguém defeituoso. A figura do patinho feio evoca também o sema da deficiência (como quando os surdos eram submetidos ao tratamento de fala para o desenvolvimento da prática comunicativa oral ou na “correção” da audição com implantes cocleares, ver adiante em 6.2). A contraposição também é observada no excerto extraído de T3.

*Excerto 13 - “**Eu era revoltada** com a minha condição de surdez, **não aceitava a surdez** (1) achando que era castigo de Deus e me isolava , isto ocorria porque **a escola** oralista **não me permitia ter identidade surda** (2), procurando fazer com que eu aprendesse e **fosse igual às pessoas ouvintes**(3) - **minha mãe ficou preocupada** com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do **povo surdo** (4) descobriu a existência de uma **associação de surdos** e me levou lá quando eu tinha 15 anos. Ao ter **contato com a comunidade surda** (5), o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim.” (T3, p.17 – negritos nossos)*

O sema negativo da exclusão aparece na passagem acima, materializado, inicialmente, nas expressões “eu era revoltada” e “não aceitava” (1), nas quais se evidenciam uma posição de recusa à surdez que se aproxima de D1. Na sequência, essa posição de recusa passa a ser atribuída à escola por meio de uma oração subordinada adverbial causal (“porque”), cujo efeito

é também o de relativizar a posição inicial do sujeito, uma vez que ela não teria sua origem nele, mas na postura repressora da instituição. Vale nos determos no modo como a escola é caracterizada na sequência do enunciado.

Primeiramente, o artigo definido “a” atribuído ao substantivo (escola), indica a universalidade do caráter oralista e em seguida, a posição do adjetivo (oralista) após o substantivo (escola) complementa esse caráter. Isto é, a combinação dos dois elementos (artigo e substantivo), causa o efeito de sentido que define as escolas de ouvintes como oralistas, o que retoma a memória discursiva de D2 sobre a reivindicação de escolas bilíngues para surdos, em oposição aos métodos de ensino voltados para o desenvolvimento da fala. A ocorrência dos termos “identidade” (2) e “igual” (3) remetem à ideia de pertencimento a outro povo, que não o ouvinte, pela diferença cultural ancorada à surdez.

A figura da mãe como libertadora surge como mediadora do “pertencimento” e ao mesmo tempo, como alguém também excluída que precisa “se informar a respeito do povo surdo” (4). Nota-se que a expressão “informar” indica que a exclusão vem de “desinformação”, ou seja, a ideia de que o povo surdo está oculto, interditado. A evidência do sema positivo “pertencimento” surge no contato com a comunidade surda, frequentadora da associação de surdos. A ideia de pertencimento, portanto, está vinculada a uma certa institucionalização da surdez, assim como ocorre nos outros excertos observados, como no 14, recortado de T4.

*Excerto 14 - “**Descobri a Língua de Sinais**, que é a Língua dos sujeitos Surdos (1) e fiquei pedindo para que me ensinassem tudo sobre essa Língua. Isso me trouxe **satisfação, contentamento e felicidade** (2). É como se eu tivesse descoberto **a língua da minha identidade que estava escondida** (3) e percebi como a Língua de Sinais **era bela, expressiva, autêntica_e fui, assim, aprendendo cada vez mais** (4).” (T4, p.40-negritos nossos)*

O sema positivo “pertencimento” se materializa nessa passagem, pela descoberta da Língua de Sinais como a língua dos surdos (1), no primeiro período, gerando interesse pelo aprendizado dessa. A ideia de descoberta pode ser interpretada como alusiva ao período de colonização, no qual a cultura do colonizador era imposta por meio de práticas de ensino da língua. Uma alusão ao D1, que se confirma na sequência do enunciado, quando são narradas as sensações positivas no contato com a língua de sinais (2). Sensações essas, contrárias ao contato

com a língua oral, observadas nas passagens nas quais são descritos o sofrimento nas práticas de ensino oralista impostas por D1 (6.3).

A noção de descoberta segue no terceiro período, evidenciando o sema positivo “pertencimento”, no entanto, a ideia de identidade escondida (3) faz surgir o par de sema “exclusão”, por remeter a algo “retirado de cena” por D1. Dando continuidade ao enunciado, retoma-se a ideia de pertencimento de D2 pelas percepções positivas atribuídas à língua de sinais (4). Passemos agora, para a análise do excerto extraído de T5:

*Excerto 15 - “Sou surda de nascença e **cresci solitária** (1) **longe** da Escola **de Surdos**, da comunidade surda, de professores surdos, da pedagogia surda e de todos os **componentes** (2) que favorecem a construção da **identidade e diferença cultural** e lingüística. Realmente eu não sabia da existência e importância da identidade surda e a **descobri** (3) por meio das aulas que freqüentei no curso de **capacitação em Educação Especial-Surdez**(4), situada em uma escola católica de Canoas-RS que tinha intérpretes de Língua de Sinais e pares surdos. Foi justamente por causa deste curso (5) que fiz minha mala e saí de Ribeirão Preto, São Paulo, **a caminho** de uma terra onde a política surda era resistente (6), e onde faria uma grande busca de novas **descobertas** (7) na área de Estudos Surdos.” (T5, p.24 - negritos nossos)*

O primeiro sema que surge no primeiro período da passagem acima é o de “exclusão”, materializado na afirmação do crescimento “solitário” “longe” (1) do enunciador devido à privação do que ele chama de componentes (2) que favorecem a identidade cultural e desenvolvimento lingüístico do surdo, tais como escola para surdos, professores e alunos surdos. Essa privação alude à D1 pela contraposição à escola de ensino regular, na qual os professores e alunos são ouvintes e as práticas pedagógicas, voltadas para a oralização dos alunos surdos. Dá-se um efeito de sentido muito particular às palavras “identidade” e “diferença”: identidade se refere ao surdo (todo surdo deve ser igual); diferença se refere ao ouvinte (o surdo é diferente do ouvinte, a ponto de não compartilhar nada, nem escola, nem professores, nem pedagogia, dentre outras).

No segundo período, o sema positivo “pertencimento” surge na importância atribuída à língua de sinais (3) e na descoberta desta, por intermédio do curso de capacitação em Educação Especial- Surdez (4). Nota-se haver, também neste caso, a noção de pertencimento vinculada à institucionalização da surdez (5), que é reafirmada no período seguinte ao mudar-se para outra cidade, após o ingresso no curso (6), na qual a política de luta do surdo era efetiva (7) e onde os Estudos Surdos foram descobertos pelo enunciador (8).

Podemos destacar a informação de que a escola era católica e possuía intérpretes de língua de sinais, cujo efeito de sentido possivelmente seria o de acolhida à educação “culturalista dos surdos”; a menção ao movimento surdo e a saída de casa como o reflexo do discurso D2 por remeter à posição ocupada pelo surdo não apenas no âmbito acadêmico, mas, pelas conquistas sociais alcançadas a partir das lutas iniciadas pelo “povo surdo”. Vejamos agora o excerto 6, que foi extraído de T6.

*Excerto 16 - “Se fosse conviver apenas com uma comunidade ouvinte, **sem contato com outros surdos**, (1) me sentiria uma pessoa **deslocada do convívio social** (2), sentindo-me envergonhada por ser **diferente da pessoa ouvinte** (3). Hoje percebo que o aprendizado da **Libras** (4), por meio de minha participação na área esportiva na **associação de surdos** (5), foi muito importante em minha vida, pois é principalmente com uma **língua de sinais que me comunico**, expresso pensamentos e sentimentos, interajo **com o mundo** (6).” (T6, p.35 - negritos nossos)*

No excerto acima, o sema negativo surge, no primeiro período, pela alusão à "exclusão", materializada na hipótese de convivência com os ouvintes em detrimento do contato com os surdos (1), e em seguida, pelo "deslocamento social" que tal convívio causaria ao enunciador (2). Nota-se que ao mesmo tempo que esse "deslocamento" evidencia a exclusão do surdo pela privação do convívio com outros surdos ; vergonha de ser visto como diferente dos ouvintes (3); e pelo exercício de comparação entre surdos e ouvintes, no qual os primeiros são vistos com "inferioridade" pela concepção de "diferente" no sentido do discurso acadêmico-culturalista; também se evidencia a posição de "pertencimento" pelo contato com a comunidade surda e a tudo que a ela se associa, como a língua de sinais (4) aprendida na associação dos surdos (5). Neste excerto, como nos anteriores, a surdez parece institucionalizada uma vez que, por intermédio da associação dos surdos o enunciador aprendeu a língua de sinais e aderiu ao discurso D1 da surdez como diferença, em oposição ao D2 (6). Assim, viver entre ouvintes é viver no D1, é viver uma vida como deficiente. Viver entre surdos é a chance de viver entre iguais, na posição D2. Segue agora um excerto extraído de T7:

*Excerto 17- “Na **família de ouvintes** com filho surdo, o filho não participa das Associações de Surdos e não têm contato com outro surdo (1). Na comunidade surda 95% são filhos de ouvintes. O surdo que **não aprende a LIBRAS** fica isolado na sociedade (2), por exemplo, nas festas de família todos falam e o surdo fica na solidão. **Falta o espaço para surdo** (3) na sociedade, escola, mercado de trabalho e outro.” (T7, p. 21 - negritos nossos)*

No excerto acima, o sema negativo “exclusão” surge no primeiro período, materializado na responsabilidade atribuída à “família de ouvintes” de surdos, pela privação do convívio com outros surdos e da participação em associações de surdos (1), resultando em separatismos. Vale atentar para a porcentagem arbitrária de “95%”, para se referir à maioria, indicada no período seguinte, referente aos surdos filhos de ouvintes, utilizada como argumento para o não conhecimento da LIBRAS pelo surdo, o que incide no isolamento desse sujeito no contexto social (2). Se a privação se deve à família ouvinte então, infere-se pela contraposição ao D1, que os cinco por cento restantes são de famílias surdas e que esses surdos frequentam as associações de surdos e utilizam a LIBRAS para se comunicar com outros surdos, evidenciando o par de semas positivo “pertencimento”, que também surge pela reivindicação de espaços para o surdo (3) em variados setores sociais, o que demonstra haver uma dicotomia pautada na dinâmica do igual e do diferente: todo pai surdo põe o filho na associação; nenhum pai ouvinte faz isso. A construção dos sentidos aparece de forma semelhante no excerto abaixo, extraído de T8:

*Excerto 18- “**Sou surdo**, filho de pai surdo, **tenho** irmão, tios e primos **surdos** (1). **Mas** meu contato com a Língua de Sinais, língua **natural dos surdos**, se deu tardiamente (2), aos 25 anos. Sim, vivi 25 anos no mundo dos ouvintes (3) ou, mais especificamente, no mundo criado pelo meu pai, meu irmão e eu, já que nos identificávamos pelo fato de “**não ouvir**” (4). É algo que consigo refletir hoje em dia, o fato de que aquilo que nos aproximava era algo que “nos faltava”, e que esta suposta falta nos diferenciava (5) de maneira muito evidente dos outros familiares, os ouvintes.” (T8, p.27 - negritos nossos)*

Na passagem acima o sema positivo “pertencimento” surge pela representação da comunidade surda na afirmação do enunciador de que é surdo e tem membros da família também surdos (1). Ao utilizar a conjunção “Mas” no período seguinte, o enunciador coloca o fato de ter parentes surdos e o de ter tido contato tardio com a LIBRAS como duas ideias antagônicas, pois ainda que pertença à família de surdos, o contato com a língua de sinais se deu tardiamente (2), aos 25 anos de idade, período em que o enunciador diz ter vivido no “mundo do ouvinte” (3). Curiosamente, o que é chamado assim é o “mundo” criado por D1, que vê o surdo como deficiente. É o “mundo do ouvinte” porque os próprios surdos se viam como deficientes. Vale destacar o próprio emprego do termo “mundo” para se referir a isso, cujo efeito é o de uma separação drástica, total. Esse separatismo dos “mundos” entre os surdos e os ouvintes faz surgir o sema negativo da “exclusão”, atribuído à D1.

Na sequência do enunciado, torna-se a criar o efeito de sentido de separação, porém, retomando o sema positivo de “pertencimento” pela identificação do enunciador com a família resultante da falta de audição (4). o enunciador nega essa falta de duas formas: pelo uso de aspas e pelo termo “suposta”. Ou seja, a ideia de falta é sempre atribuída a um outro olhar, o de D1, o discurso médico/ouvinte. Depois retorna-se a separação, desta vez, evidenciando o sema negativo da “exclusão”, na alusão ao D1 por considerar que seria a “suposição” de falta atribuída à audição que diferenciaria surdos e ouvintes (5). Em outros excertos o par de semas aparece relacionado ao currículo de ensino e à prática docente, como em T9 e 10:

Excerto 19- “Após a aula, fui pedir auxílio para professores ouvintes e surdos sobre o currículo de Língua de Sinais, então recebi a resposta simples: ***Não tem nada material, nem currículo, nem metodologia, nada (1), só pegar material de ouvintes e adaptar (2)! Pronto!*** (T9, p. 15 – negritos nossos, itálico da autora.)

Excerto 20- “Sempre fui pouco entendida pela **professora ouvinte** do Kumon (1). Ela falava muito rápido, **eu não conseguia entender** (2) muito bem o que ela me ensinava com alguns conteúdos das tarefas realizadas. Até que, não estava aguentando mais estudar naquele local, e **desisti** (3) de tudo.” (T10, p. 18- negritos nossos)

No excerto 19, o par de semas “pertencimento vs exclusão” aparece pela constatação do enunciador surdo de que não há Língua de Sinais no currículo escolar. O sema negativo surge na expressão (1), pela construção de D1 como aquele que excluiu do currículo a língua do surdo por não (re)conhecê-la e com isso, excluiu-se também todas as formas de acessibilidade de ensino ao surdo; e também em (2), pela afirmação de que se pode adaptar os materiais dos ouvintes para os alunos surdos. O termo “adaptar”, é traduzido por D2 como uma refutação à tese de que o ser surdo é constituído por experiências visuais e usuário da língua de sinais. Portanto, refuta o lugar de “pertencimento” do surdo, fazendo surgir o sema positivo.

Em 20, o par de semas “pertencimento vs exclusão” aparece relacionado à falta de compreensão recíproca entre as línguas de D2 e D1, representados, respectivamente, pelas figuras do enunciador surdo e da professora ouvinte. No processo de tradução de D1 por D2, o sema negativo “exclusão” surge pelo simulacro construído de que a professora ouvinte não dominava a língua do aluno surdo e parecia não se empenhar em compreendê-lo (1),

considerando que a afirmação de que a professora falava muito rápido cria o subentendido de que a exclusão do aluno se daria pela não adequação das aulas ao modo de aprendizagem do surdo, o que dificultava o entendimento do conteúdo trabalhado em sala (2) e por isso, o aluno desistiu “de tudo” (3). Isso sugere que para D2, o uso da língua de sinais pela professora faria o aluno surdo compreender o conteúdo de ensino e facilitaria a comunicação, fazendo surgir o sema positivo “pertencimento”. O antagonismo no uso das línguas de D2 e D1 aparece em outros excertos, cuja repartição dos semas aparecem “acoplados”, como veremos a seguir.

6.3 Natural vs Artificial e Liberdade vs Opressão

O par de semas natural vs artificial é identificado, em um primeiro momento, nas afirmações de “suplício” presentes nos relatos das dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa, em oposição ao uso da língua de sinais ou comunicação gestual do surdo. Esse par está imbricado no par de semas liberdade vs opressão, uma vez que a concepção de liberdade parte da permissão/reconhecimento da língua de sinais como forma de comunicação do surdo e opressão, pela obrigatoriedade da oralização e proibição do uso da língua de sinais. Vejamos o excerto extraído de T1:

*Excerto 21- “O médico lhe indicou (1) uma escola especial para crianças surdas que possuía um **sistema educativo com enfoque oralista** (2) no Distrito Federal. Ele disse que eu começaria com o **tratamento de terapia de fala, usaria aparelho** (3), enfim, era o início de uma longa jornada na educação especial.” (T1, p. 20- negritos nossos)*

No excerto 21, o par de semas liberdade vs opressão aparece relacionado à figura do médico e à abordagem de ensino oralista. A tradução inicia a partir do sema negativo “opressão”, que surge pela afirmação da participação do médico no trajeto de ensino do enunciador. No discurso D1, esse profissional figura como “opressor”, por destinar o surdo ao atendimento escolar que considera mais apropriado (1) para se trabalhar o desenvolvimento educacional, cujo método de ensino utilizado é o oralista (2) e também por ditar as regras do tratamento clínico que será aplicado como forma de “correção” da surdez (3). O sema positivo não aparece de modo explícito na passagem, mas, pela oposição que se possibilita construir

como refutação ao discurso D1, considerando o princípio de interincompreensão recíproca dos posicionamentos discursivos à luz de Maingueneau (2008).

Assim, o sema positivo “liberdade” surge pela interpretação de que para D2 a surdez não seria um diagnóstico de deficiência e que o surdo não precisa ser educado a partir do método de ensino oralista pois, possui uma língua própria. Essa tradução também parece imbricar o par de semas naturalidade vs artificialidade, se considerarmos que para D2 a forma de uso da língua portuguesa na modalidade oral lhe parece “artificial”. Vejamos agora um excerto em que os semas da naturalidade vs. artificialidade aparecem em outro contexto, neste caso quando o autor do trabalho acadêmico faz um comentário sobre a sua própria forma de escrever em português:

*Excerto 22- “As composições e as estruturas escritas neste texto são de uma pessoa surda que escreve a língua portuguesa como **segunda língua** (L2) (1). Portanto, há **traços e peculiaridades** (2) presentes nesta tese que me são próprios, mas em nenhum momento isso implica a **desvalorização da Libras** (3) como primeira língua (L1), a ser utilizada por outros surdos em suas teses futuras.” (T2, p.28- negritos nossos)*

Na passagem acima, o sema negativo “artificialidade” é observado na afirmação do uso da língua portuguesa como segunda língua (1), o que já é uma forma de negar a ideia de surdez como deficiência ou “ausência de língua” e de reforçar, por exemplo, a noção de que os surdos formariam um “povo”. Essa segunda língua é a mesma utilizada no discurso D1 quando o médico prescreve os tratamentos de fala e dá o diagnóstico da surdez.

Poderíamos interpretar que a própria ideia de segunda língua seria suficiente para caracterizar o registro negativo da artificialidade, no entanto, o modo como essa segunda língua é utilizada (modalidade escrita) evoca o sentido de uma língua que não é a natural do enunciador, por isso, apresenta “traços e peculiaridades” que são próprios do sujeito surdo pela diferença em relação à língua do ouvinte. Ou seja, a diferença de posicionamentos é demarcada pelas duas línguas representantes de D2 (LIBRAS) e D1 (Português). Há nessa passagem uma alusão ao que às vezes se chama de “português do surdo” no qual autores como Quadros e Schmiedt (2006), Santos (2009) e Salles et al. (2004) apontam dentre outras características dessa escrita a ausência de preposição e verbo no infinitivo.

Na sequência, o termo “desvalorização da Libras” (3) utilizado ao se referir à construção do trabalho acadêmico na L2 em vez de L1, como fazem outros surdos, confere o

sentido de “ameaça” ao valor da LIBRAS caso se faça uso da língua de seu adversário D1. Essa menção parece ser uma estratégia de salvaguarda do sujeito, pois ele parece se “retratar” por ter usado a língua portuguesa com a “promessa” de que a LIBRAS será utilizada nas produções futuras de outros surdos, passando para o registro positivo “naturalidade” da língua de D2. Vejamos o excerto extraído de T3.

*Excerto 23 - “Conseqüentemente, **aprendi a falar**, mas não sabia me **comunicar adequadamente** (1), só **ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico** (2) e sem emoções.” (T3, p.14- negritos nossos)*

O sema negativo da artificialidade surge na passagem acima, 23, na afirmação de que o enunciador, embora tenha aprendido a falar, não sabia se comunicar “adequadamente” (1). O termo utilizado para se referir à comunicação dá o efeito de sentido de artificialidade ao uso da língua portuguesa na modalidade oral, uma vez que ele não tinha o domínio desta. Na sequência do enunciado, o sema artificialidade é reforçado pelos termos “repetindo palavras”, “igual um papagaio”, “sem entender seus significados” e “mecânico” (2), numa alusão aos exercícios de oralização impostos por D1. É neste momento que surge imbricado o sema negativo da opressão contra o qual D2 se posiciona.

Nota-se que o enunciador compara a prática da oralização à de um animal, (papagaio) como se o surdo fosse de uma espécie distinta do ouvinte e, em seguida, utiliza o termo “sem emoções” (3), que pode ser interpretado como “sem a vida que se encontra no que é natural”, para caracterizar o uso da língua oral de D1. Por sua vez, os semas positivos naturalidade e liberdade surgem no discurso acadêmico-culturalista pelo avesso do que rejeita, isto é, pela interpretação contrária do que se expressa em termos que evidenciam a artificialidade e a opressão. A figura do “Outro” no seu “Mesmo” é observada em outras passagens como na extraída de T4, T5.

*Excerto 24- “O processo de aprendizagem nas diversas disciplinas **era difícil e dolorosa**, (1) por não escutar e sem entender o que os professores falavam, **tirava notas baixas** (2) nas disciplinas de Matemática e de Português **principalmente nos ditados**. (3)” (T4, p. 39- negritos nossos)*

*Excerto 25- “Nas aulas sempre ficava ansiosa, pensando como vai ser a aula toda e se vou ser **obrigada a falar ali** (1). Eu fazia as provas escritas, mas **não participava das provas orais** (2) nas quais **ficava por***

*fora, pois eu não tinha segurança (3) para falar com os ouvintes. Isso era uma **barreira** (4) enorme que me atrapalhava demais.”* (T5, p.25- negritos nossos)

No excerto 24, o discurso D1 é construído a partir do sema negativo “opressão”, que surge pela atribuição de sofrimento na escolarização do enunciador surdo (1) relacionado ao uso oral da língua portuguesa na exposição do conteúdo de ensino, que refletia no desempenho do enunciador surdo pelas “notas baixas” que tirava (2) nas atividades curriculares de ensino, sobretudo, naquelas em que tinha que exercitar a escrita a partir da “audição”, como no caso dos ditados em português (3). No sentido oposto, D2 é traduzido no sistema de restrições semânticas do sema positivo “liberdade” pelo uso da língua de sinais na escolarização do surdo, podemos citar aqui a presença do intérprete de LIBRAS e de professores bilíngues (língua portuguesa/LIBRAS), algumas das reivindicações feitas pelos surdos e alcançadas pela regulamentação de leis e decretos, como vimos na seção 2 deste trabalho.

Na passagem 25, o primeiro sema que surge é o da opressão, constituído na expressão “obrigada a falar ali” (1). A menção à obrigatoriedade da oralização faz referência à D1, também marcada no uso do adverbio de lugar “ali” para situar o lugar do “Outro” no discurso. “Ali” é o lugar dos ouvintes, portanto, de D1. Na sequência, a posição contrária a D1 é observada na recusa de participar das provas orais (2) e pelo afastamento dos ouvintes pela “insegurança” de se comunicar com eles (3). Essa tomada de posição levanta a “barreira” (4) que assegura que D2 não cairá no território de D1. Por sua vez, o sema da liberdade é observado na posição inversa à obrigatoriedade da fala no local dos ouvintes.

Vejamos agora como ocorre o processo de tradução de D2 e D1 nos excertos coletados de T6 e T7:

*Excerto 26- “Porém, como já mencionado, **a língua de sinais não era ensinada e permitida** (1) nesta escola, então nos comunicávamos, mesmo entre os colegas surdos, **apenas pela oralização** (2) e da mesma forma eu utilizava a **língua oral** (3) para me comunicar com toda família (2).”* (T6, p. 36- negritos nossos)

*Excerto 27- “Minha mãe **me forçava** (1) muito para compreender a **escrita em português**, (2) era complicado de entender o significado das palavras na frase”. (T7, p. 18- negritos nossos)*

No excerto 26, o sema negativo “opressão” surge na afirmação de proibição do uso da língua de sinais (1), em um primeiro momento, e depois, pela afirmação de que mesmo na

comunicação entre surdos não era permitido sinalizar (2), sendo a expressão oral da língua portuguesa utilizada em todos os contextos de comunicação do surdo (3). Nesse processo de tradução, D1 é caracterizado como “autoritário/inflexível” que tenta padronizar o surdo às representações do sujeito ouvinte. Por sua vez, o sema positivo “liberdade” surge da ideologia oposta à D1, de que a língua do surdo é a sinalizada e que pode ser utilizada por ele em qualquer contexto social, portanto, o discurso D2.

Em 27, o sema negativo “opressão” surge pela caracterização da figura da mãe do enunciador como opressora, por “forçá-lo” (1) a aprender a “escrita em português” (2). No processo de tradução baseada nesse registro negativo, o discurso D1 é construído com um tom de imposição no qual as “regras” a serem seguidas são determinadas por ouvintes. No registro oposto, sema positivo “liberdade”, o discurso construído é de um espaço conquistado pelo surdo através do (re) conhecimento da língua de sinais como a língua que identifica o “povo surdo”, mesmo valor semântico de D2 observado em outros excertos como em T8:

*Excerto 28 - **Senti-me instantaneamente liberto** (1) quando vi o movimento das mãos dos surdos **conversando em língua de sinais** (2) [...] (T8, p. 27- negritos nossos)*

Na passagem acima, 28, o primeiro sema que surge é a positiva “liberdade”, caracterizado pela sensação (1) do enunciador surdo ao utilizar a língua de sinais (2). Esse sema aparece imbricado com o sema “naturalidade” pela ideologia ligado ao discurso D2 de que a língua de sinais é a língua natural do surdo e por isso ele a compreende com facilidade. A interpretação do sema da liberdade nos discursos acadêmico-culturalistas tem relação com o sema da naturalidade, pela relação que ambos têm com o uso da língua. O sentido contrário desses semas, isto é, o seu par negativo, não está isento dessa relação, tendo em vista que a artificialidade e a opressão podem ser observados nos demais temas que se ligam a ela, como se vê nos excertos coletados de T9 e T10:

*Excerto 29- “É espantoso que professoras mandassem, assim, “**colocar mãos debaixo das pernas**”, (1) de uma forma antiquada como se fosse continuação de “Congresso de Milão”. (T9, p. 11- negritos nossos)*

*Excerto 30- “Desde a descoberta da **surdez profunda** (1) em ambos os ouvidos, aos 11 meses de idade, meus pais se dedicaram a me levar à **fonoaudióloga** (2) para praticar a pronúncia da fala e leitura labial, com uso de **aparelhos sonoros**. (3)” (T10, p.17- negritos nossos)*

Em 29, o sema negativo “opressão” aparece na afirmação da ordem de prender as mãos “*embaixo das pernas*” (1) para impedir que o enunciador surdo as utilizasse para se comunicar, obrigando-o a interagir com a modalidade oral da língua portuguesa. Isso nos permite interpretar que o sema positivo “liberdade” surge no discurso D2, relacionado à posição oposta quanto ao modo do surdo se comunicar. Isto é, o uso da língua de sinais é considerado algo natural do surdo, o que faz surgir também o sema positivo “naturalidade”, que se opõe ao sema negativo “artificialidade” referente à modalidade de uso da língua. Na tradução que D2 faz do discurso D1, o modo de obrigar o aluno surdo a oralizar aparece relacionado ao método de ensino Oralista, cuja aplicação ocorreu em diversas escolas do mundo, como resultado do Congresso de Milão realizado em 1880, no qual se decidiu proibir o uso da língua de sinais e outras formas de comunicação gestual do surdo.

No excerto seguinte, 30, a menção à D1 aparece pelo diagnóstico da surdez, que a classifica como “profunda” (1). Podemos interpretar na menção a esse diagnóstico a “imposição” de D1 a D2 sobre a concepção de surdez como deficiência, portanto, uma forma de “opressão” que se desdobra nas providências tomadas pelos pais. A partir do diagnóstico, o tratamento de fala passou a ser feito com um profissional que representa D1 (fonoaudiólogo) no discurso de D2 (2). Desta forma, o sema negativo da opressão também surge no tratamento de fala. Na sequência do enunciado, o termo “aparelhos sonoros” faz surgir o sema negativo artificialidade por dar ao surdo algo que ele não possui desde que nasceu: a audição.

6. 4 Diferença vs Deficiência

A concepção da surdez enquanto diferença pauta-se principalmente na construção da ideia do surdo como um “povo” definido pelo uso de uma língua comum, a língua de sinais, como uma das características da cultura surda, opondo-se ao D1 quanto à concepção de surdez como “falha” no corpo. À ideia de língua própria está atrelada a ideia de uma “cultura” ou “jeito” próprio dos surdos. Surge a percepção do “povo surdo” como um povo silenciado, cuja existência teria passado despercebida entre os ouvintes, sendo um dos papéis da pesquisa acadêmica o de contar essas histórias. Nisso, a ideia de “diferença” permite aproximar a posição

do enunciador surdo, que como já vimos é calcada na militância, da posição de D2. Vejamos como a ideia se apresenta nos excertos abaixo.

*Excerto 31- “Agora posso dizer que minha mãe, **com as devidas explicações, compreendeu e aceitou (1) com respeito** à minha **decisão de ser surda (2).**” (T1, p.27- negritos nossos)*

*Excerto 32- “Diferentemente dos meus tempos escolares até o ensino médio, nesse espaço universitário, eu tinha descoberto o meu **ser surdo (1) com uma cultura e língua diferentes das dos ouvintes (2)**”. (T2, p.31- negrito nosso)*

Os pares de semas "diferença" vs "deficiência", surgem na passagem 31, materializado na figura da mãe, pelos distintos posicionamentos assumidos com relação à surdez da filha. No primeiro momento, situado antes das "devidas explicações" (1), o sema negativo “deficiência” surge na posição de não compreensão e recusa, tradução atribuída ao D1 por D2. O sema positivo “diferença” surge no segundo momento, após à compreensão e aceitação da mãe, reforçado pela concepção de surdez enquanto escolha (2).

Note-se que a ideia de escolha remete à de portabilidade, como a de um objeto que se pode trocar. Isso leva à compreensão de que ao dizer "*decidi ser surda*" também se pode "*decidi ser ouvinte*", uma vez que, a escolha pressupõe mais de uma possibilidade de opções. Isto é, ser ou não surdo parece resultar de uma opção, não de uma condição físico-sensorial. Vale observar ainda a expressão “aceitou com respeito”, que produz como efeito o subentendimento de que a não-aceitação é uma forma de desrespeito à liberdade dos surdos, evocando o par de semas discutido na seção anterior.

No excerto 32, o sema positivo “diferença” aparece materializado na afirmação de descoberta do ser surdo (1), que possui uma cultura e língua que lhe são próprias e, portanto, diferentes da do ouvinte. O sema da “diferença” surge na própria afirmação da cultura e da língua do surdo. Essa diferença, no entanto, passou a ser “visível” após o ingresso do enunciador na universidade, como se ali fosse o único lugar no qual ele poderia obter esse conhecimento, o que marca a posição do discurso D2 no espaço discursivo, em oposição à visão de deficiência engendrada no discurso D1 que o enunciador, com a desinformação, parecia aderir até o ensino médio. Esta passagem também tem como efeito de sentido apresentar a universidade como uma instituição mais aberta à recepção dos surdos do que a escola básica, cuja imagem negativa é reiterada em muitos relatos. O sema negativo “deficiência” também aparece relacionado ao

“apagamento da verdade” sobre a cultura surda pela falta de registros históricos, como se observa nos excertos extraídos de T3 e T4:

*Excerto 33- “Os sujeitos surdos **existem em todos os tempos**, o nosso estilo de compartilhar os interesses semelhantes e a língua de sinais (1) **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 despertadas.” (T3, p.13- negritos nossos)*

*Excerto 34- “Para começar, como pessoa Surda, quero apresentar o **sinal que me identifica** culturalmente: dedo indicador apontando firmemente na lateral do nariz. Culturalmente, a apresentação deste sinal é importante porque ele se instituiu na comunicação com as demais pessoas.” (T4, p.36- negritos nossos)*

No excerto 33, o enunciador sustenta a ideia de que os surdos são um “povo”, atribuindo-lhes uma origem distante no tempo e uma espécie de história oculta ou silenciada. Isto pode ser associado à construção identitária de outros povos, como afrodescendentes ou indígenas e os estudos culturais sobre a ancestralidade desses povos. O sema positivo “diferença” surge na afirmação dos interesses partilhados entre os surdos e no uso da língua de sinais ocorridos em todos os tempos (1).

O D2 é observado na passagem pela utilização da pesquisa como meio de publicação das “histórias adormecidas” dos surdos em contraposição ao que podemos considerar “histórias acordadas” pelo discurso D1 que isolou as “marcas diferentes” da cultura surda na história. Esse “isolamento” das “marcas diferentes” é traduzido por D2 a partir do registro negativo “deficiência”, atribuído ao D1.

Na passagem 34, o sema positivo “diferença” surge na apresentação da identificação do sinal do enunciador na língua de sinais, uma espécie de nome de batismo que um surdo dá ao outro, ou que um surdo dá ao ouvinte para identificá-lo numa interação entre grupos. Ou seja, apenas um surdo pode atribuir esse sinal. D2 considera essa prática um costume típico da cultura surda, se opondo à D1 quanto às práticas de integração à cultura do ouvinte, traduzida a partir do sema negativo “deficiência”.

*Excerto 35- “Tive um duradouro **apoio complementar de minha fonoaudióloga** (1) a qual não trabalhava apenas com a **oralidade** (2) e*

*sim fazia de tudo para que eu pudesse desenvolver **minha linguagem, leitura e escrita em sua clínica** (3) [...]” (T5, p. 24- negritos nossos)*

*Excerto 36- “Mostramos a toda sociedade que **somos cidadãos** (1), que temos condições de estar em uma universidade aprendendo e tendo acesso às informações com umas diferenças **a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais** (2). A todos, nossa imensa gratidão!!!!” (T6, p.22- negritos nossos)*

No excerto 35, o primeiro sema que surge no processo de tradução é a negativa “deficiência”, pela menção ao profissional da saúde cuja especialidade é na área do desenvolvimento da fala (1). A figura da fonoaudióloga aparece na passagem como uma evocação ao D1, por remeter à tradução de surdez como deficiência do corpo que precisa receber tratamento clínico para o desenvolvimento da oralidade (2) e de outras formas de manifestação da linguagem na língua oral-auditiva (3). Como vimos em passagens anteriores das narrativas dos pesquisadores surdos, as práticas da oralidade são consideradas por esses sujeitos uma forma de imputar “normas de padronização da cultura ouvinte” aos surdos, a partir da “correção” do corpo concebido como defeituoso.

A posição discursiva contrária a essa concepção de surdez, que também aparece em outros excertos, surge no excerto 35 pela posição do enunciador observada na conjugação do verbo “ter”, em primeira pessoa do singular, para referir-se aos tratamentos clínicos pelos quais passou devido à falta de audição. Ao se colocar como participante dos procedimentos clínicos, o enunciador atribui para si a representação das reivindicações da comunidade surda. Isto é, o enunciador demonstra que a sua concepção de surdez é constituída a partir do sema positivo “diferença”, mesmo valor semântico de D2, que a concebe como um dos aspectos culturais da comunidade surda, manifestado, dentre outras formas, pelo uso da língua de sinais.

Em 36 o registro negativo “deficiência”, surge pela menção implícita à D1, representada pela expressão “**somos cidadãos**”, cuja percepção de surdez alude a do período compreendido entre a Antiguidade e a Idade Média, era a de incapacidade de aprender e integrar o indivíduo à sociedade (1). Na sequência do enunciado, o ingresso dos surdos na universidade e o uso da LIBRAS se opõem à D1, fazendo surgir o par de sema positivo da “diferença”, materializado pelo acesso à LIBRAS na universidade, uma conquista política assegurada nos documentos oficiais que tratam da inclusão. Cabe ressaltar que em tais documentos as disposições sobre a educação para surdos integram as diretrizes para inclusão de alunos

deficientes, aproximando a surdez da perspectiva de D1. O discurso D2 defende a transgressão do ensino para surdos, sobretudo, a partir da posição ocupada por esse sujeito na escola, que seria a de professor dos surdos, como veremos na segunda etapa das análises na próxima subseção. O discurso D2 defende a transgressão do ensino para surdos, sobretudo, a partir da posição ocupada por esse sujeito na escola, que seria a de professor dos surdos (sobre isso, ver a próxima seção).

Nos demais excertos, a tradução do discurso D1 por D2 aparece relacionada à interação com surdos integrantes da comunidade surda, com os quais ocorreu o aprendizado da cultura surda a partir da aquisição da LIBRAS:

*Excerto 37- [...]depois, quando comecei a ter contato com os surdos, aos 14 anos, na **Associação de Surdos** (1) de São José – SSSJ em 1991, recebi muita informação e aprendi tudo na comunicação em LIBRAS. (T7, p. 20- negritos nossos)*

*Excerto 38- Sou surdo, filho de pai surdo, tenho irmão, tios e primos surdos. [...] (1) É algo que consigo refletir hoje em dia, o fato de que **aquilo que nos aproximava era algo que “nos faltava”** (2), e que esta suposta falta nos **diferenciava** de maneira muito evidente dos outros familiares, os **ouvintes**. (T8, p. 27- negritos nossos)*

*Excerto 39- “Penso que, se alunos surdos **não tiverem o ensino de Língua de Sinais**, como vão desenvolver a própria identidade, sua cultura surda? (1) Como vão perceber que **sua Língua de Sinais tem gramática** com Classificadores? (2)” (T9, p. 13- negritos nossos)*

*Excerto 40- “A Libras me revelou, aos 5 (cinco) anos de idade (1), fala com as mãos para a expressão das palavras e “**ouvir**” com os olhos (2) para o recebimento das palavras no meu desenvolvimento de linguagem.” (T10, p.17- negritos nossos)*

O sema positivo “diferença” aparece no excerto 37, na afirmação de que o contato com os surdos integrantes da comunidade surda, representada pela “Associação de Surdos”, levou o enunciador ao aprendizado da LIBRAS. A ideia de compartilhamento da cultura surda através do ensino da LIBRAS é expressa com frequência tanto nas narrativas quanto nas demais partes da produção acadêmica dos surdos e refuta, a tradução do discurso D1 de ensino para surdos no mesmo espaço dos ouvintes e do uso da língua portuguesa na comunicação com surdos, fazendo surgir o sema negativo “deficiência”.

Em 38, o sema positivo “diferença” aparece na descrição de alguns familiares surdos como o enunciador (1), evocando a perspectiva de construção das identidades surdas discutida Perlin (1998), na qual a experiência visual é considerada a base do ser surdo. A autora compreende a cultura surda como o efeito da interação do sujeito surdo com o meio social, considerando as particularidades que constituem essa interação. Dentre as cinco identidades apontadas por Perlin, está a identidade surda, denominada em alguns trabalhos acadêmicos de “surdo puro”, representada pelo surdo filho de pais surdos, como é o caso do enunciador. Em virtude da interação mais intensa com os familiares surdos, a experiência visual de comunicação é para o enunciador algo considerado “normal”, portanto, característica daquele grupo do qual convive.

A demarcação dos limites de D2 e D1 no espaço discursivo aparece mais claramente no enunciado *“aquilo que nos aproximava era algo que ‘nos faltava’”*, se observarmos que D2 atribuiu à expressão *“aquilo que nos aproximava”* o sentido de seu próprio sistema de restrições semânticas, isto é, de surdez como característica de sujeitos surdos que compartilham a mesma forma de comunicação, portanto, uma diferença cultural entre surdos e ouvintes; em oposição ao D1, expresso em *“aquilo que ‘nos faltava’”*, cujo valor semântico atribuído é o de falta de audição, fazendo surgir o sema negativo “deficiência”.

No excerto 39, a construção da cultura surda parte do princípio da aquisição da língua de sinais, considerada a língua do surdo. O sema negativo “deficiência” surge na passagem a partir da crítica ao ensino do português para surdos, implícita na indagação sobre o ensino da LIBRAS (1), atribuindo ao D1 o papel de impositor da língua dos ouvintes em sobreposição a dos surdos. Na posição discursiva oposta, o sema positivo “diferença” surge na indagação sobre o conhecimento da gramática da Língua de Sinais (2), indicando que para D2 o surdo possui uma língua que apresenta estrutura própria de funcionamento.

O ensino da LIBRAS como meio de difusão do conhecimento sobre a cultura surda aparece em outras narrativas, como observado na passagem 40, na qual o sema positivo “diferença” surge pela afirmação da descoberta da LIBRAS como a língua de comunicação do surdo (1), como refutação ao discurso D1 que considera normal o corpo que ouve, representado na passagem pelo verbo “ouvir”. O corpo que não ouve, portanto, é traduzido por D2 pelo sistema de restrições semânticas do registro negativo “deficiência”. O verbo é também utilizado como metáfora para demarcar a “diferença” da língua de comunicação do surdo em relação a do ouvinte (2). Essas diferenças observadas na construção da narrativa de vida dos

pesquisadores surdos atravessam outras partes do trabalho, conforme veremos na próxima subseção.

7. ANÁLISE DOS DADOS: A INTERTEXTUALIDADE E O VOCABULÁRIO NA CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A SURDEZ

Nesta seção fazemos uma análise de como se constituem os planos discursivos vocabulário e intertextualidade, tal como formulados por Maingueneau (2008). O objetivo é verificar quais os principais vocábulos encontrados na escrita acadêmica dos pesquisadores surdos, que fundamentam o seu trabalho e indicam uma tomada de posição D2 (discurso acadêmico-culturalista) em relação à D1 (discurso oralista-normalizador). Também analisamos como os pesquisadores mobilizam os referenciais teóricos da pesquisa com as análises dos dados e o objeto de estudo, que por sua vez, constituem o plano discursivo intertextualidade.

Para realizar esta etapa das análises, selecionamos apenas três das dez produções acadêmicas que compõem o nosso *corpus* de pesquisa, cada uma correspondente aos três programas de Pós-Graduação aos quais os trabalhos estão vinculados: Programa de Pós-Graduação em Educação (dissertação T1), Programa de Pós-Graduação em Linguística (dissertação T2) e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (dissertação T3). Em seguida, constituímos um recorte de análise composto por passagens extraídas de acordo com o vocabulário/termo que representa a posição de D2 no discurso acadêmico, e na sequência, analisamos a *intertextualidade* a partir de como o pesquisador articula as bases teóricas aos seus dados, supostamente produzindo interpretações novas sobre o seu objeto.

7.1 Descrição da montagem de T1

Apresentamos a seguir, as análises realizadas na dissertação de mestrado, “Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica”, produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2006, identificada como T1. A pesquisa teve como objeto de investigação a prática pedagógica de professores surdos da Educação Básica de três escolas, sendo duas de surdos e uma com educação especial, não identificadas, de dois estados da região sul do Brasil, também não identificados. O objetivo da investigação, informado apenas no resumo, foi “contribuir para a melhoria da representação do professor surdo, sua realidade, sua importância no quadro pedagógico dos surdos.” De acordo com T1, participaram do estudo quatro professores

selecionados tendo como critério o fato de usarem a língua de sinais em suas aulas e adotarem uma metodologia de ensino da escrita da LIBRAS para surdos.

Ainda de acordo com T1, a metodologia de pesquisa adotada foi a observação da pedagogia utilizada pelos quatro professores surdos em sala e a análise de narrativas de dois destes professores sobre a pedagogia surda, ambas registradas em vídeo. A escolha de apenas dois dos quatro professores para a etapa das narrativas é justificada pelo argumento de que este número foi suficiente para atender a “importância” da pesquisa, que seria a de mostrar como os professores ensinam a cultura surda.

Segundo T1, a escolha pela observação em classe mostrou-se suficiente para identificar os aspectos culturais nas aulas, expressos pelo que ela chama de “gestos” do professor surdo, assim como pelas atitudes, pelo modo como ministraram os conteúdos de ensino, como se relacionaram com os alunos e as orientações sobre as práticas cotidianas dos alunos surdos. Quanto às narrativas dos professores, estas possibilitaram, segundo a autora, identificar como a prática pedagógica para surdos é percebida pelos professores.

As referências teóricas se apresentam, predominantemente, da área dos Estudos Culturais e dos chamados Estudos Surdos. Com base nos dados de observação e nas narrativas a autora sustenta, como resultados, que para fortalecer a pedagogia de surdos os professores adotam uma política e uma “poética de transgressão da educação hegemônica” (dos ouvintes). Essa transgressão se dá pelo uso da língua de sinais para ministrar as aulas e pelo “jeito de ser do surdo”, marcado por um conjunto de atitudes e comportamentos do professor na transmissão do conhecimento que a pesquisadora procura ilustrar com seus dados. O professor “transgridiria” o paradigma da deficiência diante dos alunos ao assumir a surdez como uma “cultura” dotada de características próprias, inclusive em seu ensino.

Sobre a organização do trabalho, T1 constitui-se de 121 páginas divididas em quatro capítulos, além dos elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, termo de aprovação, dedicatória, sumário, agradecimentos, epígrafe, abreviações e siglas, e resumo (em português, inglês e sign writing); das considerações finais e das referências bibliográficas. Ainda sobre a organização de T1, antes da primeira seção há uma narrativa de vida da autora, intitulada “Introduzindo com minha trajetória”, na qual ela relata a descoberta da surdez, o contexto de ensino para surdos no decorrer de sua trajetória e as conquistas obtidas a partir da aquisição da LIBRAS.

Na sequência, a primeira seção, “Percorrendo o referencial teórico”, está dividida em duas subseções. Na primeira, “Estudos culturais: a enfatização dos territórios surdos”, a autora defende que dentro dos chamados Estudos Culturais insere-se a teoria que fundamenta a perspectiva de cultura surda pleiteada pela autora. Essa perspectiva consiste na percepção da surdez como uma questão de identidade e de cultura que constituiria o grupo social chamado “povo surdo”, identificado pelo uso da língua de sinais para se comunicar, pelo tipo de surdez apresentada, por experiências semelhantes na história individual de cada surdo (como o preconceito, a falta de aceitação por parte da escola ou da própria família etc.), nas posições político-sociais que ocupam (como membros de associações de surdos, estudantes universitários e professores de surdos), e finalmente no modo de ensinar outros surdos sob o prisma da surdez como diferença (pedagogia de surdos), principal objeto de interesse da pesquisa.

A segunda seção, “Estudos surdos: cultura e identidade surda”, a autora apresenta a constituição dos Estudos Surdos dentro dos Estudos Culturais, a partir da perspectiva sociológica de Hall, cuja identificação do ano da obra citada não foi identificada, para quem a constituição do sujeito se daria na medida em que este interage com o outro na sociedade; faz-se também, com base no mesmo autor, referência à concepção do sujeito pós-moderno como identidade “instável”, que se (trans)forma pelas representações sociais dos sistemas culturais.

Essas representações, nos “espaços surdos”, se dariam pelo “jeito de ser do surdo”, que corresponde à aceitação da surdez como diferença, identidade, cultura e alteridade; e da concepção de “povo surdo”, que é composto por sujeitos surdos que aderiram à ideologia de surdez como diferença e se expressam socialmente como sujeitos pertencentes a um grupo que luta pelo reconhecimento da diferença em detrimento da deficiência.

Outra noção importante para o trabalho é a de “política com suas bandeiras de luta”, que correspondem às aclamações constitucionais de reconhecimento da surdez como diferença do surdo em relação ao ouvinte; a implementação de políticas educacionais apropriadas ao sujeito surdo, pela acessibilidade nos locais públicos e privados, dentre outros aspectos referentes aos “espaços surdos”. Destaca-se, em particular, a ideia de “pedagogia de surdos”, que é caracterizada como uma pedagogia adequada aos surdos, com uso de língua de sinais e metodologia e ensino da cultura surda que torne extensiva a aderência de surdez como diferença aos surdos que ainda não conhecem a ideologia); e a importância atribuída à “linguística” como ciência que considera as variações regionais da língua de sinais e a necessidade de se fazer

pesquisas sobre a língua de sinais no ensino superior, isto é, como ciência capaz de confirmar à Libras a condição de ser uma língua plena.

Na segunda seção, “Definindo a metodologia: observação e narrativa”, a autora apresenta as etapas do desenvolvimento da pesquisa, quais sejam, o levantamento teórico, baseado nos Estudos Culturais; a caracterização dos sujeitos e do local de pesquisa, a descrição do procedimento de coleta e análise dos dados. A autora informa que selecionou quatro professores surdos que, em sua concepção, integram o “povo surdo” e possuem mais de cinco anos de docência, adotando como critérios o conhecimento em pedagogia de surdos.

A observação foi um dos instrumentos de coleta de dados utilizado para identificar os aspectos culturais presentes na prática pedagógica do professor surdo, integrante do “povo surdo”, expressos pelo modo como ministra a aula (“gestos”, “atitudes”, “maneiras”, “modos de se relacionar”, “transmissão de conteúdo”, entre outros). A autora informa que registrou um dia de aula com a filmadora em três escolas de surdos, sendo uma delas com educação especial e que observou os vídeos das aulas gravados por ela, para fazer as anotações para a pesquisa. Nessa mesma escola coletou-se o outro dado da pesquisa, correspondente às narrativas de dois professores surdos sobre a sua prática docente. A autora não define, no entanto, a quantidade de dias utilizada para realizar os registros feitos, apenas menciona:

“As observações, de caráter imediato, colhidas em uma primeira vez e de uma maneira flexível, estavam orientadas a captar os modos de ensinar, sentir, situar-se, olhar etc. dos professores surdos em relação ao ensino.

Registrei com a filmadora, captando ao vivo, em filmes alguns momentos de atividades dos professores surdos que atuavam na sala de aula. Deixei o professor surdo à vontade para que a sua prática pudesse se desenvolver a partir do seu jeito de ensinar, sem a minha intervenção direta. As aulas são em língua de sinais e a filmadora me permite continuamente gravar o que se passa. (...) Todas as observações foram feitas no momento em que assistia ao filme. São observações captadas e transcritas diante do vídeo. Quanto à coleta de narrativas capitei com a filmadora alguns momentos que os professores quiseram narrar e para as narrativas escolhi apenas dois.”
(T1, 52- 53)

Chamou-nos atenção na passagem acima, o modo como o discurso acadêmico-culturalista em T1 introduz as narrativas dos professores surdos como dado da pesquisa, pois parece não ter sido algo previamente pensado, tendo em vista que se considerou os “momentos

em que os professores quiseram narrar”. Uma possível interpretação para isso, seria de que o objetivo de registrar o discurso dos professores surdos emergiu da presença de características que endossam o conceito de “política e poética da transgressão pedagógica” utilizado na tese levantada na pesquisa.

Outro ponto observado é que o fato das narrativas analisadas serem de apenas dois dos quatro professores participantes da pesquisa, deixam abertas lacunas sobre a não escolha dos outros dois participantes, pois não se sabe se eles também narraram ou não, e ainda, caso tenham narrado, quais teriam sido os critérios de seleção das narrativas? No caso de não terem narrado, que implicações isso teria na tese levantada na pesquisa? Diante dessas lacunas, a interpretação que fazemos é que a pesquisa foi atravessada pela posição D2 quanto à ideologia de surdez como diferença que se opõe à de surdez como deficiência, atribuída à D1.

Na terceira seção, “Abordagens dos espaços de produção”, T1 sustenta que, “para discutir os espaços educacionais de surdos”, é necessário fazer a distinção entre escola de surdos e escola para surdos, pois a pedagogia de surdos é produzida em apenas um dos dois espaços. Para T1, no primeiro caso, a escola tem como enfoque a cultura surda e afirma que a transgressão pedagógica se dá mediante a postura do professor surdo, utilizando como exemplo uma passagem da narrativa de um dos professores participantes da pesquisa ao narrar a diferença entre ministrar aulas de LIBRAS nas escolas de surdos e nas escolas para surdos.

Na passagem apresentada em T1, o professor surdo menciona que nas aulas para ouvintes ensinava apenas o básico da LIBRAS, como os vocábulos “manchete” (uma jogada do volêi), “água”, “banheiro”, dentre outros, sem explorá-los de maneira profunda, o que lhe causava frustração. Com base nisso, a autora sustenta a relevância dos Estudos Culturais e Estudos Surdos na construção da pertença do surdo ao seu espaço educacional e cultural, através de práticas pedagógicas que promovam a identidade surda, o contato *professor surdo-aluno surdo* e as manifestações da cultura surda como língua de sinais, literatura surda, sign writing, teatro visual, dentre outras.

Por sua vez, a autora define as escolas para surdos como o espaço onde a cultura surda seria negada e os surdos teriam que “imitar” os ouvintes pelo método de ensino utilizado e currículo voltado para alunos ouvintes. Ela problematiza a falta de fluência da LIBRAS por professores ouvintes, o enfoque dado ao ensino do português como segunda língua para surdos e a concepção de “deficientes” construída sobre os alunos surdos, o que atribuiria ao trabalho do professor o caráter assistencialista.

Na quarta seção, “A construção da política e a poética”, a autora afirma com base na análise dos dados que a política e a poética desempenham papel de transformação no campo dos Estudos Culturais, por se tratar de discussão desenvolvida em torno da concepção de pedagogia da diferença e das políticas públicas demandadas pela comunidade surda. A autora sustenta que a transgressão da pedagogia do surdo é uma prática docente do surdo que “habita” a comunidade de seu povo por estar investida das características culturais surdas (uso da língua de sinais, compreensão dos Estudos Surdos e Culturais, etc.) e, portanto, apto a expressar sua cultura nas práticas pedagógicas em sala.

Retomando nossa fala no início da seção, vejamos agora *quais os principais termos/vocabulário encontrados na escrita acadêmica da autora surda, que fundamentam o seu trabalho e indicam uma tomada de posição D2 em relação à D1*. Esses termos foram selecionados a partir da constatação, durante a leitura que fizemos, da frequência com que aparecem no texto e da relação que eles têm com o tema de pesquisa. Isto é, selecionamos os “termos-chave” do discurso, que constitui a perspectiva do plano discursivo vocabulário, discutido por Maingueneau (2008). Na sequência, passaremos analisar a intertextualidade nos trabalhos, a partir de como o pesquisador mobiliza os teóricos estudados com a análise dos dados e o objeto de estudo.

Vamos iniciar a apresentação das análises, situando o termo “política e poética” no centro desse campo lexical que aparece interligado ao vocabulário “transgressão/transgredir”, “alteridade, diferença, identidade”, “língua de sinais, professor surdo”, analisados posteriormente.

1. Política e poética

Estes termos ocorrem no título do trabalho e aparece nove vezes (uma vez no resumo, uma na seção I, três na seção IV, três nas considerações finais e uma nas referências). É interessante observar que as duas palavras ocorrem juntas, como um único termo, não há, portanto, uma discussão específica sobre política e outra sobre poética. De um modo geral, o termo parece designar a atitude esperada do professor surdo para obter um resultado considerado positivo pela autora, que seria o de levar o aluno a “transgredir”, ou seja, a reconhecer-se como um sujeito do “povo surdo”.

Uma parte das ocorrências desse termo consiste na repetição do próprio título da dissertação dentro do texto. Por exemplo:

(1) O tema sobre o professor surdo: **a política e a poética da transgressão pedagógica** sugere o título para esta dissertação. Ele apresenta os **desafios inquietantes que ocorreram e ocorrem com o espaço educacional de surdos** em constante transformação de linguagens e de ideologias. (T1, p. 18- negritos nossos)

No excerto 1, “política e poética” aparece no discurso relacionado aos “*desafios inquietantes que ocorreram e ocorrem com o espaço educacional de surdos*”. Nota-se duas construções de efeito de sentido no enunciado em negrito, produzido a partir de duas ocorrências: a) a conjugação do verbo “ocorrer” em dois tempos; b) a utilização na conjunção “com” para se referir ao “*espaço educacional de surdos*”.

No primeiro caso, os tempos verbais passado do pretérito perfeito e presente do indicativo, criam o efeito de sentido de que há algo problemático que ainda não foi solucionado na educação de surdos e que isso precisa ser transformado com urgência. No segundo caso, cria-se o efeito de sentido de que a problemática não se refere a algo interno, “no” espaço educacional dos surdos, mas, “com” ele, o que pode sugerir que a transformação não se daria apenas no âmbito das atividades curriculares e na presença do professor surdo em sala, mas na construção de um espaço educacional destinado aos surdos.

Pode-se observar, em todo caso, que nesta passagem não há uma definição clara dos termos “política e poética”, senão sua associação a um conjunto de outros termos empregados de forma pouco precisa, mas que vão integrando um campo de sentidos ligado à ideia de enfrentamento, tais como: “desafios”, “inquietantes”, “transformação”, “linguagens e ideologias”.

Nas outras duas ocorrências abaixo, o termo aparece relacionado à “transgressão pedagógica” do professor surdo:

(2) Na leitura do terceiro capítulo percebe-se que percorro os espaços de gestão da pedagogia dos surdos. Espaços onde o professor surdo realiza **a política e a poética da transgressão pedagógica**. (...) É **nesta transgressão** fortalece a nossa **política e a poética**. (T1, p.28- negritos nossos)

(3) Enfim segue minha pesquisa vivida e pensada na **luta por traduzir em sentido nesta outra língua complexa e misteriosa**, tentando transpor a **política e a poética da transgressão pedagógica** que o professor surdo realiza. (T1, p. 28- negritos nossos)

Nos dois excertos, o sentido que vai se criando para “política e poética” em T1 é que se trata de uma abordagem metodológica do professor surdo relacionada à “*transgressão pedagógica*” realizada no espaço educacional do surdo, no qual ele protagoniza a educação. Os termos se mostram intercambiáveis, valendo como uma mesma afirmação da surdez como “diferença”. Ao enunciar a “*luta por traduzir em sentido nesta outra língua complexa e misteriosa*”, referindo-se ao português, a pesquisadora surda atribui à “política e poética” também o ato de resistência à língua dos ouvintes, uma vez que os adjetivos “complexa e misteriosa” utilizados para caracterizá-la se opõem ao sentido implícito em seu contrário, “fácil e conhecida”.

Essa construção dos enunciados nos possibilita interpretar que para a pesquisadora, os surdos dispõem de língua própria e que “traduzir em sentidos” numa língua que não reconhece como sua é um modo de valer-se da posição ocupada na academia para promover as mudanças de concepção de surdez que julga necessárias.

Termos como “fortalecer”, “luta”, “transgressão”, reiteram o campo lexical relacionado ao sentido de enfrentamento, que são coerentes com a enunciação, em D2, do “povo surdo” como um povo historicamente reprimido, bem como colocam este discurso em uma cena na qual o presente seria o momento de virada do jogo.

Ao mesmo tempo, termos como “complexa e misteriosa” remetem à ideia da experiência surda marcada pelo suplício, reiterando o sentido do sujeito surdo como marcado pelas dificuldades de ensino da língua portuguesa. Em outra passagem, “política e poética” é a diferenciação entre “escola para surdos e escola de surdos”:

(4) *Dentre os vários espaços, citei as fronteiras educacionais que contém características distintas com relação ao meu tema de dissertação, que é sobre a política e poética de pedagogia surda, ou seja, o espaço onde acontece a transgressão pedagógica por parte dos surdos, principalmente do professor surdo. Contudo me deterei em dois espaços: escola para surdos e escola de surdos.*

Qual a diferença entre Escola para Surdos e Escola de Surdos? A diferença de ambas é que a primeira nega a identidade cultural dos surdos procurando fazer com que os alunos surdos procurem imitar os sujeitos ouvintes e nos segundos alunos se identificam com a cultura de surdos que motiva a identidade, bem como a língua de sinais e outros artefatos culturais específicos das experiências surdas. (T1, p. 51- negritos nossos)

Na passagem (4), a pesquisadora surda faz uma distinção clara entre “*escola para surdos e escolas de surdos*” para referir-se à “*poética e política*”, produzindo o efeito de sentido de que o termo está relacionado ao espaço educacional ocupado pelo surdo. A ideia de “diferença” é reforçada, aqui, não só pelo emprego da palavra, mas pela própria operação lógica de criar uma dicotomia entre dois tipos de escolas, definidas por características que as opõem.

T1 afirma que na “*escola para surdos*” o ensino “*nega a identidade cultural dos surdos*” e busca normalizá-los a partir de atividades pedagógicas que os levam a “*imitar os ouvintes*”, uma remissão, portanto, a D1 e sua perspectiva de surdez como deficiência que precisa ser tratada. A “*escola para surdos*” é, portanto, uma imagem do discurso adversário produzida em D2 (o seu “simulacro”).

Por outro lado, a autora reforça a perspectiva de surdez como diferença cultural do surdo em relação ao ouvinte ao dizer que a “*escola de surdos*” valoriza a cultura surda por fazer os alunos surdos “*se identificarem com a cultura de surdos*”, com a “*língua de sinais*” e as “*experiências surdas*”. Toda a passagem, portanto, é a repetição do mesmo enunciado de autoafirmação da identidade surda como “diferença”, cerne de D2, traduzida aqui para a imagem de dois tipos de escola.

Para a pesquisadora surda, “política e poética” delimita o espaço do surdo no contexto educacional pelo enfoque da interação surdo-surdo. Mais uma vez, vemos que a organização do discurso se baseia fortemente na apresentação de um conjunto de termos intercambiáveis que vão se definindo mutuamente, de forma circular – “*escola de surdos*” corresponde a “transgressão”, que corresponde a “política e poética”. Em outro excerto, “política e poética” aparece como uma área/linha dos Estudos Culturais:

(5) *No campo de Estudos Culturais, a representação da **política e da poética** assumem um espaço de **transformação**. Elas, como um marco de referências, se valorizam possibilidade da **experiência visual** que, no caso dos surdos, se valoriza pelos Estudos Culturais como construção **cultural**. De um lado, a **política e a poética têm muitos pontos em comum com o campo teórico**, pode pensar e construir às políticas de representação e poética de identificação nos artefatos culturais. (T1, p. 78-negritos nossos)*

Nota-se que T1 atribui ao termo “política e poética” um movimento que se aproxima das próprias teorias dos Estudos Culturais (“têm muitos pontos em comum”), reiterando o processo de equiparação de termos. O movimento, nesta passagem,

consiste no deslocamento do enfoque de ensino no espaço educacional do surdo, cujas perspectivas culturais da surdez e suas representações passam a ser consideradas fundamentais.

Por conseguinte, “*Estudos culturais*” se torna também, em certa medida, intercambiável com “transformação”, que já vimos estar associado, em outras passagens, a “transgressão”, logo “luta” etc. Temos também, pela primeira vez, uma diferenciação entre os termos “política” e “poética” na qual a definição do primeiro termo estaria calcada na representação nos “artefatos culturais” enquanto o segundo termo, na “identificação” nesses “artefatos”.

A enunciação da identidade surda como diferença em relação ao ouvinte vai se constituindo, portanto, em torno de dois outros enunciados: a) a existência de características próprias do “surdo” (uma “poética”); e b) a necessidade de se lutar para afirmar essas características (uma “política”).

A “experiência visual” enunciada pela pesquisadora pode ser entendida como diferenciação de D2 em relação à D1, na qual o efeito de sentido de “visual” surge como negação ao “auditivo” de D1. No excerto seguinte, a pesquisadora volta a atribuir ao termo/ o sentido de resistência contra a posição discursiva de surdez como deficiência, se opondo aos espaços educacionais ocupados por ouvintes:

(6) *A realidade nas escolas de surdos para não permanecer o jeito da pedagogia dos ouvintes, os professores surdos entendem como ensinar do seu jeito através da **nossa política e a poética**.*
(T1, p. 109- negrito nosso)

A posição da pesquisadora reforça o discurso D2 de que os surdos precisam interagir com outros surdos para difundir a ideologia de surdez como identidade e diferença cultural entre surdos e ouvintes.

2. Transgressão /Transgredir

O par “transgressão” / “transgredir” é também muito recorrente na argumentação de T1. Utilizando as ferramentas de busca do Word, podemos constatar que ela ocorre setenta e quatro vezes na dissertação. Já vimos algumas dessas ocorrências na seção anterior e constatamos que ela está associada ao termo “política e poética”, às vezes como elemento

intercambiável, “sinônimo” local onde se dá a prática do professor surdo investido da cultura surda. Nos quatro excertos abaixo, o termo “transgressão/transgredir” aparece relacionado à trinca *identidade/transformação/visão histórica*:

(7) É o que acontece na prática dos professores surdos na sala de aula: estão sendo uma **transgressão**, porque utilizam a sua própria língua, o seu jeito de ensinar, o seu jeito de comunicar, e isso está **assegurando a identidade do professor surdo**. E, também, tem outra intermediação com **língua de surdos escrita em sinais**, que surgiu bem recentemente. Ela já está acontecendo na escola de surdos onde que observei. (T1, p. 81- negritos nossos)

(8) Na prática ***ainda tem alguma influência dos ouvintes***, só que ainda continuam resistindo enquanto professores surdos despertam pelo próprio de si mesmo e o que eles podem ser independentes de fazer a partir da **transgressão pedagógica**. (T1, p. 90- negritos nossos)

(9) Também é importante afirmar a diferença, ou seja, o sujeito do professor surdo, entender melhor a sua formação e entender a afirmação da postura do professor dentro do processo de identificação. Acredito que o processo acontece e provoca uma **transgressão pedagógica**; provoca **transgredir**; provoca também uma pequena **transformação**. Na presença do pedagógico, nos leva a construir, numa situação de fronteira, uma formação ao construir a identidade. A aproximação ao campo da teoria dos Estudos Culturais (...) (T1, p. 97- negritos nossos)

(10) **Transgredir a visão histórica** dos professores ouvintistas sobre o professor surdo e o povo surdo. Elas são o indicativo do que estava sendo subalternizado dentro da relações de poder entre os professores. (T1, p. 104- negrito nosso)

Observando o excerto (7), verifica-se que o termo “transgredir” aparece relacionado à prática pedagógica do professor surdo e que isso “asseguraria a identidade dele”. Nesse sentido pode-se depreender que, para o pesquisador, o ato de “transgredir” parece ser requisito para que o professor surdo mantenha sua identidade e está calcado, no uso da “língua de surdos escrita em sinais”, que ele próprio admite ser recente.

No excerto (8) observa-se que o ato de “transgredir” passa a relacionar-se com a prática pedagógica que segundo pesquisador, “*ainda tem alguma influência dos ouvintes*”. Essa posição, cria o sentido de que a “*identidade surda*” é algo imanente. Isto é, que os “*professores surdos despertam pelo próprio de si mesmo*”, contrapondo a teoria utilizada na pesquisa, de

Estudos Culturais na perspectiva de Hall, que considera a constituição da identidade através da interação com o outro. Logo, o modo como o enunciado foi construído pelo pesquisador, possibilita a compreensão de que a interação com o não-surdo é pensada como um conflito no qual o surdo não recebe nada do ouvinte, assim, não é uma interação constitutiva.

Essa ideia de conflito fica evidente no excerto (9), pela “*situação de fronteira*”, na qual D2 e D1 estão posicionados e cuja “Transformação” não parece ser empregada para se referir à cultura surda, mas à do ouvinte, que tem que se “transformar” no sentido de aceitar o surdo. Essa “transformação” parece dever se dar como uma imposição a D1 do que se entende por cultura surda, pois, de acordo com o pesquisador, ela deve ocorrer na “*visão histórica dos professores ouvintistas*”, expressa no excerto (10).

3. Identidade /Diferença

O termo *identidade* é recorrente em T1, como vimos nas passagens anteriores, e aparece em outros excertos relacionado ao termo “*diferença*” contrapondo surdos e ouvintes:

(11) A **representação do ponto de vista surdo** inclui as suas práticas culturais e a construção de **identidade** por meio de que são produzidos para se posicionar como sujeito. E o que acontece sobre a representação dos surdos na **visão dos ouvintes** é que eles percebem os surdos como **incapazes, subalternos**. ” (T1, p. 79, negritos nossos)

(12) Os **professores ouvintes** são muito **diferentes**, pois, o português não é a língua estrangeira para os ouvintes. É uma língua que **interfere, desloca a identidade**. (T1, p. 81, negritos nossos)

(13) Os professores surdos na sua **diferença**, ou seja eles e suas **diferentes identidades**: identidade surda, híbrida e flutuante. Não existem uma identificação como homogeneização. O que se vê neles, o que acontece é que existe a **diferença** nas identidades ao se identificar em com a cultura, identidade e língua de sinais. (T1, p. 100- negritos nossos)

No excerto (11) a “*representação do ponto de vista do surdo*”, isto é, da posição D2, é colocada em oposição ao simulacro construído de D2 cujo ponto de vista seria de que os surdos são “*incapazes, subalternos*”. A “identidade” do surdo, portanto, seria construída para “*se posicionar*” contrariamente à “*visão dos ouvintes*” (D2 vs D1) e um

dos modos de se fazer isso seria pela segregação, observada no excerto (12), em que “*professores ouvintes*” e surdos são considerados dois grupos que não habitam o mesmo “país” tendo em vista que a língua portuguesa não seria “*estrangeira*” para os ouvintes como é para os surdos. Nesse sentido, o “*espaço do surdo*” seria considerado um lugar já existente que não foi reconhecido ao longo da história e que foi apropriado pelos ouvintes, cuja língua “*interfere, desloca a identidade*” do surdo, criando outras identidades, apontadas no excerto (13), “*identidade surda, híbrida e flutuante*”.

4. Língua de Sinais/Professor surdo

O termo *língua de sinais* aparece em T1, frequentemente relacionado à figura do *professor surdo*, como vimos nos excertos anteriores. Contudo, na passagem abaixo, extraída da seção I, o termo apresenta com mais evidência a intertextualidade do discurso D2 pela observação que a pesquisadora surda fez da aula do professor surdo e por evocar os Estudos Culturais. Vejamos abaixo uma passagem extraída da seção:

(14) *Continuando a observação, notei que o **professor surdo** interagiu com os alunos e estes ampliaram mais suas reflexões sobre o **ser surdo**. Algumas de suas **sinalizações** referem: “O **ser surdo tem o seu povo, tem mais experiência visual**; exemplo: ver o **intérprete na TV, contato com os surdos**”. Neste momento uma aluna lembrou: “usamos o visual através das imagens”, possibilitando mais dinâmica à aula.*

*Na minha observação a experiência da cultura foi bastante apontada entre os professores surdos, especialmente a de caráter cultural, onde sempre identifica **sentimentos de prazer de se ensinar através da língua**. Além disso, também o caráter construído de **experiência visual** desse tipo e sua relação com os processos de transgressão foram muito evidenciados.*

*Os **Estudos Surdos** são um campo muito dinâmico quando se trata da cultura, das visões sobre a **pedagogia dos surdos**. Quando aplicados nestes espaços **ampliam e dinamizam o ensino cultural**.*

***Para muitos sujeitos ouvintes, que estão longe dos Estudos Surdos, com exceção de alguns, a cultura surda é simplesmente a condição patológica da ‘surdez’.** (T1, p.38- negritos nossos)*

Na passagem (14), a pesquisadora surda observou que na interação do professor surdo com os alunos surdos foram trabalhados alguns conceitos da cultura surda baseados nos Estudos Culturais, presentes na construção do que seria o sujeito surdo: o uso de “*sinalizações*” para se

comunicar, o pertencimento ao “*povo surdo*”, a “*experiência visual*” e o “*contato com os surdos*”. Ao pontuar essas características, retornou-se ao argumento do uso da língua de sinais como diferenciação das línguas de surdos e ouvintes, e à ideia de que há um “*espaço de surdos*” onde habita “*seu povo*”, expresso também na fala da aluna surda, ao recordar que os surdos “*usam o visual através das imagens*” na sala de aula e que isso deixa a aula mais “*dinâmica*”. A fala da aluna remonta a diferenciação dos espaços educacionais entre “*escolas de surdos*” e “*escola para surdos*”, abordados na seção três do trabalho.

No parágrafo seguinte, a autora afirma que as características da cultura surda foram “*bastante*” apontadas na aula, mas, não discute sobre tais características, apenas destaca os “*sentimentos de prazer de se ensinar através da língua*” e passa a falar da “*experiência visual*”, sem fazer a relação dessa experiência com o enunciado anterior. Depois, conclui que “*os processos de transgressão foram muito evidenciados*” sem discutir como esses processos aparecem na observação feita da aula do professor.

No terceiro parágrafo a autora menciona os “*Estudos Surdos*” e utiliza o termo “*dinâmica*” para se referir ao modo como esses estudos abordam os aspectos da cultura, sem especificar o que se entende por “*dinâmico*” e como eles “*dinamizam o ensino cultural*”. Nota-se uma circularidade em torno do argumento, que não apresenta a articulação que se faz da teoria dos Estudos Culturais com a aula observada e se constrói na sequência, o discurso contrário à D1, ao se dizer que a não compreensão dos Estudos Culturais é o que atribui “*a condição patológica da ‘surdez’*.”

7.1.1. A Intertextualidade em T1

Dando continuidade às análises de T1, passaremos a apresentar como o plano discursivo intertextualidade é constituído. Convém mencionar que as análises dos excertos apresentados a seguir, foram realizadas a partir da perspectiva de Maingueneau (2008), que compreende a *intertextualidade* a partir das relações intertextuais que distinguem um conjunto de textos como pertencentes a determinada formação discursiva, no caso de nossa pesquisa, o discurso acadêmico-culturalista (D2) e discurso oralista-normalizador (D1). Nesse sentido, interessa-nos mostrar como T1 articula os termos/vocabulário que representam o discurso D2 com a base teórica que fundamenta a tese levantada.

Chama atenção na leitura do trabalho a quantidade de vezes que a autora nomeia explicitamente a teoria à qual adere (Estudos Culturais, termo repetido noventa e cinco vezes)

e também os enunciados nos quais apresenta afirmações explícitas do papel dessa teoria em sua própria trajetória acadêmica e na definição daquilo que é concebido como uma pedagogia desejada para o ensino de surdos. Vejamos o trecho abaixo, extraído da seção I do trabalho:

(15) Aos GES – Grupo de Estudos Surdos, onde **abri minha mente, absorvi e captei** os conhecimentos culturais, onde **vivi profundamente** a experiência vivida e pensada dos surdos, da cultura, da língua de sinais, das teorias nos **Estudos Culturais**, que possibilitaram trocas durante as aulas e as pesquisas. (T1, p. 7- negritos nossos)

Nesta passagem, a pesquisadora atribui ao grupo de estudos o papel de ter “*aberto sua mente*” e afirma que “*absorveu e captou*” o que sabe sobre os Estudos Culturais. A primeira expressão calca-se numa metáfora do conhecimento como algo que se movimenta de um lugar para o outro; portanto, uma mente fechada seria um espaço onde não há conhecimento e onde o conhecimento não pode “entrar”. Essa ideia é compatível com a metáfora do conhecimento como substância absorvível ou como um sinal que pode ser “captado”, relacionada à segunda expressão.

A “*vivência profunda*” do que foi “absorvido” sobre os “*Estudos Culturais*”, atribui um papel “revelador” à essa teoria, no sentido de promover o (re)conhecimento do que se é como surdo. Isso é observado também nas passagens seguintes:

(16) Aprendi muitos conceitos sobre a **identidade, diferença, alteridade** no campo teórico dos **Estudos Culturais** e também **cheguei** a entender a centralidade da cultura, bem como a pedagogia dos surdos, o que acontece a partir da política da identidade sua agência em defender a **nossa** diferença e **nossa** cultura. (T1, p. 26, negritos nossos)

(17) Pedagogia esta pela qual os **Estudos Culturais** demonstram que **nós** surdos somos outros na **nossa** alteridade, que apresenta a **nossa** diferença. (T1, p. 33- negrito nosso)

(18) Estes podem **despertar** os leitores que desconhecem a cultura dos surdos e o processo pedagógico dos surdos. (T1, p. 33, negrito nosso)

Nas passagens (16) e (17), os conceitos de “*identidade, diferença, alteridade*” inseridos na teoria dos Estudos Culturais aparecem como fio condutor do

(re)conhecimento da pertença à cultura surda, expressos pelos pronomes possessivos “nosso”, “nossa”, criando o sentido de que o surdo que não conhece a teoria dos Estudos Culturais não pertence à cultura surda, pois não “*despertou*” para si, conforme expressa a passagem (18).

Na passagem seguinte, é atribuído aos “*Estudos Surdos*” o papel de articular a “*cultura surda*” com a “*identidade surda*”, no entanto, volta-se aos argumentos circulares em torno do termo “identidade” sem entrar na discussão de como a teoria participa da construção das identidades:

(19) Os ***Estudos Surdos*** devem entender essa questão do professor FF onde a cultura surda é articulada com a questão da identidade surda. Cada surdo tem a sua identidade, no caso, tem a sua construção de identidade. Acredito que cada um deles tem a sua identidade diferente, pois cada sujeito é diferente. Seja as identidades surdas, identidades híbridas, identidades flutuantes, identidades de transição, identidades surdas incompletas, como diz a pesquisadora e doutora Perlin (1998). (T1, p. 43- **negrito nosso**)

Na passagem (19), a autora cita como referência “Perlin (1998)”, para indicar os tipos de identidades surdas, mas, não discute a perspectiva das identidades apontadas por Perlin, criando o efeito de que a citação foi utilizada para validar o que foi dito, ainda que, de maneira circular em torno do termo “identidade”. No excerto abaixo, a autora faz a seguinte reflexão:

(20) ***Minha reflexão*** sobre a realidade do acontecimento da existência da identificação que se dá na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda permite fazer ***emergir a identidade***; permite vincular valores para se construir, ***ou seja*** adquirir língua de sinais; permitem se identificar aos valores surdos. A importância da identificação que ***nos faz*** empurrar entender entre as diversas posições para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí o sujeito surdo inicia a ***produção cultural***. (T1, p. 98- **negritos nossos**)

Segundo a autora surda, a “*identificação que se dá na relação entre os alunos e professores*” configura uma crença dela de que “a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda” e que a “*identidade emerge*” do conhecimento que se tem sobre a cultura, reforçando o papel revelador dos Estudos Culturais e atribuindo ao professor surdo o papel de fazer da escola um espaço de surdos. Nesse sentido, o discurso D2 aparece em T1 pelas relações intertextuais que o pesquisador estabelece entre os Estudos Culturais e os Estudos surdos, segundo a ideologia de que tais conhecimentos mediam a construção da identidade do surdo pelo reconhecimento que a partir de então, ele passa a ter sobre si. De modo oposto, D1 surge representado pelo não conhecimento dessas teorias, o que resultaria no discurso de surdez como deficiência. Em outras palavras, o simulacro construído de D1 é o de alienado diante do não conhecimento dos estudos e da não aceitação da cultura surda.

7.2 Descrição da montagem de T6

Passemos agora, às análises realizadas na dissertação “*A Interferência do português na análise gramatical em Libras: o caso das preposições*”, produzida pelo programa de pós-graduação em Linguística da UFSC, no ano de 2015, identificada como T6. A pesquisa investigou se a categoria gramatical preposição na língua portuguesa está presente na LIBRAS, com o objetivo de explorar evidências de categorização do sinal PARA como preposição na língua de sinais. Os dados da pesquisa são constituídos de vídeos publicados no YouTube e compilações de dicionários em LIBRAS. A autora utilizou como principal referência para a análise dos dados, a abordagem funcionalista de Neves (2000), que levanta a tese de que as preposições pertencem a esfera semântica e têm como função interligar os elementos do discurso.

Com relação à organização do trabalho, T6 é composto de 250 páginas divididas em cinco seções, além dos elementos pré-textuais: capa, ficha de identificação, termo de aprovação, sete folhas em branco (uma após o termo de aprovação, outra após a epígrafe, outra após os agradecimentos, após a lista de figuras, após a lista de quadros, após lista de tabelas, após lista de símbolos), epígrafe, agradecimentos, resumo (em língua portuguesa e inglesa), lista de figuras, lista de quadros, lista de tabelas, lista de abreviaturas e siglas, lista de símbolos, e sumário; elementos textuais; das considerações finais, das referências bibliográficas e anexos.

Na primeira seção a autora apresenta a introdução do trabalho a partir da narrativa de sua história de vida, dividida em dois momentos de discussão. No primeiro, ela conta a sua

trajetória com a LIBRAS e a Língua Portuguesa, atravessada pelo convívio com ouvintes na escola que oferecia tratamento fonoaudiológico para os alunos surdos, utilizava metodologias de ensino oralista e proibia o uso da língua de sinais mesmo na comunicação entre os surdos. No segundo momento, a autora discorre sobre seu trajeto como educadora e pesquisadora, especialmente, das aulas de LIBRAS ministradas para surdos do Rio de Janeiro, nas quais a variação linguística da LIBRAS em sinais como VIAJAR, advinda de sua interação com surdos de São Paulo era observada pelos surdos que frequentavam as aulas. De acordo com a pesquisadora, as variações dos sinais eram consideradas “erros lexicais” pelos surdos do Rio de Janeiro, por não conhecerem os estudos sobre a variação linguística da LIBRAS.

A autora apresenta ainda o “problema das preposições no ensino do Português como L2 para surdos”, observado durante o estágio que realizou na turma do nono ano do ensino fundamental no INES, na década de 90, período em que a “filosofia de ensino” utilizada era a Comunicação Total. A autora aponta dois momentos em que a problemática foi observada. O primeiro diz respeito à aplicação da metodologia de ensino que consistia na aula oralizada em português pela professora, que ao mesmo tempo, sinalizava em LIBRAS o que estava falando. O segundo momento, concerne à dificuldade apresentada pelos alunos surdos no uso da preposição em língua portuguesa durante o exercício de escrita aplicado pela então estagiária.

O exercício de leitura foi realizado a partir do texto “A Incapacidade de ser verdadeiro”, de Andrade (1985), no qual os alunos surdos leram e sinalizaram para a professora o que compreenderam do texto. Durante a sinalização a autora, na posição de estagiária, relata ter percebido que os alunos utilizavam o português sinalizado palavra por palavra, e demonstraram não terem atingido a compreensão adequada do texto. Segundo a autora, nessa etapa da atividade o único sinal utilizado que parecia ser preposição foi o PARA.

A sequência do exercício foi realizada em grupos nos quais os alunos escreveram em português o que compreenderam do texto e apresentaram “palavras soltas sem preposições e conectivos”. Diante da observação de estágio, a autora levanta como questão de pesquisa se o sinal PARA pode ou não ser glosado como preposição e se ele pode ser considerado uma interferência da língua portuguesa.

A segunda seção apresenta a “Fundamentação teórica” a partir da concepção gramatical e sociolinguística, relacionadas às gramáticas normativa e funcionalista. De acordo com a pesquisadora, a primeira vertente gramatical defende as regras de uso formal da língua escrita e oral, e estigmatiza como “errada” as formas de variações linguísticas da língua. Ela

ainda afirma que as dificuldades na escolarização de alunos surdos decorrem da complexidade das regras de uso da estrutura normativa, que estão “distantes da língua vernácula”, mas, que ainda assim, é “exigida” por ser uma maneira de “alcançar uma língua de prestígio na sociedade e acessar os principais meios de poder político, social e econômico”.

A outra vertente embasa o estudo da autora, especificamente, os postulados de Neves (2006), sobre os três tipos de preposição na construção do discurso: introdutórias de argumentos, preposições não introdutórias de argumentos e preposições acidentais. As duas primeiras são mencionadas de modo breve, de duas a três linhas e distinguidas pela presença ou não de transitividade e complemento, sendo que em ambas ocorre as relações semânticas. As introdutórias de argumentos são apontadas com funcionamento de sistema de transitividade e complemento, e as relações semânticas observadas nas preposições “a, até, com, contra, de, em, entre, para, por, sob, sobre”. Enquanto as não introdutórias não apresentam estrutura de funcionamento de transitividade e complemento, e as relações semânticas são observadas nas preposições “ante, após, desde, perante, sem”.

Por sua vez, o terceiro tipo de preposição na construção do discurso é definida pela pesquisadora como termos que exercem a função de preposição em contextos restritos, tais como os verbos no particípio presente “durante, mediante”; conjunção “como, se + não= senão” ou o numeral ordinal “segundo”; dentre outros exemplos mencionados no trabalho.

Na seção três a autora faz apresenta a metodologia da pesquisa. Fica-se sabendo que os dados correspondem a vídeos publicados no Youtube, de surdos em contexto de comunicação espontânea, não especificado no trabalho. A pesquisadora informa que o procedimento de coleta e análise dos dados se deu em três etapas, no entanto, não fica claro para o leitor os passos correspondentes a cada etapa. Apenas menciona “*A primeira etapa foi buscar ocorrências do sinal PARA, sendo esta etapa uma das mais demoradas. Foi necessário assistir a cada vídeo na íntegra, em tempo real, pois não era possível saber em qual vídeo e em que momento um sinal que nos interessa iria aparecer*” (T6, p. 132-133). As demais etapas, presumimos ser a edição dos vídeos contendo o contexto anterior e posterior ao sinal identificado; e a produção de sequência de imagens correspondentes ao registro do movimento de cada sinal identificado.

Por fim, a pesquisadora informa que o *corpus* da pesquisa corresponde a sete vídeos, cujas ocorrências do sinal PARA foram observadas treze vezes, três compilações de sinais considerados por Diniz (2011) importantes na história e quatro dicionários (um em CD ROM,

outro no site do INES e dois impressos, sendo um destes trilingue). O “dado espontâneo” permitiu analisar os contextos de uso do sinal PARA e se esse sinal apresenta as características de preposição apontadas por Neves (2000). Enquanto as compilações auxiliaram na comparação do sinal observado no primeiro dado com as obras que registraram o sinal PARA ao longo do tempo. Na seção quatro a pesquisadora apresenta a análise dos dados e as imagens ilustrativas dos sinais identificados na pesquisa; e na quinta, as considerações finais.

7.2.1. Vocabulário de D2 em T6

Considerando que o tema central do trabalho é a interferência do Português na LIBRAS, o discurso da pesquisadora em T6 apresenta no centro do campo lexical o termo “LIBRAS”, associado ao termo “comunidade surda”, dois termos bastante recorrentes que aparecem respectivamente, setecentos e setenta e três; e sessenta e uma vezes. O primeiro termo é marcado por características atribuídas à LIBRAS, tais como “língua recente”, “primeira língua dos surdos” e “gramática da língua de sinais”; e a remissão à língua Portuguesa para (re)afirmar a diferenciação entre as duas línguas, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

1. LIBRAS

(21) Logo, é de se esperar que a **Libras possua menos estudos científicos do que o Português, já que seu reconhecimento é uma realidade recente**. Ainda assim, os estudos existentes são muito valiosos e importantes **para que se possa conhecer a língua da comunidade surda do Brasil**. (T6, p. 51- negritos nossos)

(22) No caso das preposições e sua **existência ou não na Libras**, este ato é ainda mais significativo, pois o resultado desta pesquisa pode mudar as concepções que os linguistas têm sobre as línguas de sinais, bem como o **modo de se ensinar e aprender a Libras** como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2) dos surdos. (T6, p.51- negritos nossos)

(23) Entretanto, apenas o contato entre línguas seria uma motivação suficiente para que surgisse uma nova classe gramatical na **Libras**? De fato, caso as preposições sejam sim uma realidade da **Libras**, um argumento favorável para seu surgimento poderia ser a **influência do Português** sobre a língua de sinais para **satisfazer a necessidade dos ouvintes** em completar supostas lacunas que eles, sem conhecer profundamente a gramática das línguas de sinais, creem existir na **Libras**. (T6, p.51- negritos nossos)

No excerto (21) o termo “LIBRAS” aparece como uma língua que possui menos estudos que o português e cuja relação é estabelecida com o termo “*reconhecimento recente*”. Ao enfocar o termo “recente”, notamos que ele assume na construção discursiva de D2, o valor semântico cronológico que remete a duas cenas antagônicas na história, cada uma construída segundo as restrições semânticas de D2 e D1. Essa dupla construção se forma, segundo postula Maingueneau (2008), para preservar a identidade de cada posição no espaço discursivo, originando a interincompreensão. Assim, a “identidade” de D2 apresenta a cena que se forma da ideia de “*realidade recente*” em oposição à cena de “*realidade passada*” de D1.

A primeira cena, correspondente ao discurso D2, se forma no espaço acadêmico no qual se produz o (re)conhecimento da LIBRAS e se divulgam as pesquisas realizadas sobre o tema surdez; desdobrando-se para outros espaços nos quais os surdos desempenham um papel de representatividade da comunidade surda.

Por sua vez, a cena de D1 é representada ora pelos espaços escolares nos quais o surdo era submetido aos métodos de ensino oralista, havia proibição da comunicação gestual ou sinalizada e os surdos conviviam com ouvintes; ora pelas clínicas de tratamento clínico de desenvolvimento da fala e demais lugares e contextos histórico-sociais nos quais a língua portuguesa sobrepunha a língua de sinais.

Fazemos ainda outra observação, agora tomando como referência o enunciado “*para que se possa conhecer a língua da comunidade surda do Brasil*”. Nota-se que o termo “*possa conhecer*” admite o sentido de “*língua restrita*” a determinado grupo de falantes, neste caso, os surdos brasileiros. A construção do enunciado aponta, de maneira implícita, a sobreposição da língua portuguesa (*do Brasil*) sobre a LIBRAS (*língua da comunidade surda*), supostamente pelo não conhecimento da língua dos surdos. Um dos modos de se divulgar a língua da comunidade surda é através da produção de pesquisas científicas.

Em outro excerto (22), a pesquisadora assume explicitamente a posição D2 ocupada frente seu objeto de estudo ao dizer que a partir dos resultados obtidos se “*pode mudar as concepções que os linguistas têm sobre as línguas de sinais*”. No excerto o termo LIBRAS aparece interligado ao termo “*a existência ou não de preposições*”, o que implicaria no “*modo de ensinar e aprender a Libras*”. Observamos assim, que o antagonismo dos posicionamentos D2 e D1 aparece pelo enfoque dado às duas línguas distintas: português e LIBRAS.

A língua portuguesa é atribuída aos ouvintes, que conforme vimos em passagens anteriores, recuperam memórias dos surdos em contexto de exclusão, opressão, negação da surdez como diferença, etc. Portanto, a “*mudança de concepções*” mencionada pela

pesquisadora, evoca o discurso D1 por representar a negação da língua dos ouvintes representada pela influência que exerce sobre a estrutura da língua dos surdos.

No excerto seguinte (23), a pesquisadora retoma a ideia de empréstimo linguístico ao relacionar os termos “LIBRAS” e “*influência do Português*”, referindo-se à estrutura de funcionamento da LIBRAS. Sobre este último termo, chamamos atenção para o “jogo” de sentidos que a pesquisadora faz com “influência”, ao sugerir também como interpretação a “sobreposição” da língua portuguesa de D1 em relação a língua de sinais de D2. O mesmo “jogo” de sentidos é percebido no argumento de que uma possível razão da influência seria para “*satisfazer a necessidade dos ouvintes*”, em que o termo “necessidade” admite o sentido de “capricho” dos ouvintes que desconhecem a “*gramática das línguas de sinais*”.

O jogo de sentidos criado com as palavras remete ao tema da pesquisa, uma vez que, funciona como “trocadilho”. Uma possível interpretação para o uso desse recurso seria a de que o enunciador, representado pela pesquisadora, sobrepôs a língua portuguesa para atribuir aos ouvintes a posição de algoz que sente “prazer” em “maltratar” o surdo com as determinações linguísticas que lhe são impostas. Também é possível interpretar que os “trocadilhos” representam a não identificação com a organização da estrutura de funcionamento da língua, numa alusão à não identificação do surdo com a língua oral considerada não pertencente à comunidade surda, como se observa nos próximos excertos.

2.Comunidade surda

O termo “comunidade surda” é recorrente em T6. Em nossas buscas na ferramenta PDF, consta sessenta e uma menções e aparece representado por um grupo social que compartilha das mesmas crenças e língua. Apresentamos abaixo três excertos que ilustram bem, como o termo aparece no trabalho:

(24) ***A comunidade surda existe a partir da identificação dos surdos com seus pares, com uma visão baseada na diferença e não na deficiência. Desta forma, as associações cresceram fortemente no país, divulgando a identidade e a comunidade surda para a população.*** (T6, p.36- negritos nossos)

(25) ***E assim me dei conta do quanto a Libras e a comunidade surda eram negligenciadas pela sociedade majoritariamente ouvinte.*** (T6, p.37- negritos nossos)

(26) *Por ter sido **recentemente reconhecida** como uma língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda carece de **muito estudo e investigação para que possamos conhecer de fato sua estrutura e valorizar sua importância para a comunidade surda.*** (T6, p. 51-negritos nossos)

O termo “*comunidade surda*” aparece no excerto (24) interligado aos termos “*identidade*” e “*diferença*” como construtores do discurso T6. A tríade reforça a afirmação do enunciador de que “*A comunidade surda existe a partir da identificação dos surdos com seus pares*”. O enunciado apresenta a ideia já vista em passagens anteriores sobre a relevância do contato entre os surdos para a comunidade surda, de compartilhar a língua de sinais com outros surdos não conhecedores da LIBRAS e assim, divulgar a perspectiva de surdez como aspecto da cultura surda.

Vimos essa ideia de “compartilhamento” da língua entre os surdos não usuário da LIBRAS atribuída ao professor surdo no trabalho T1, analisado anteriormente, o que corrobora com o entendimento de que cabe à comunidade surda divulgar a língua e a partir dela, os demais aspectos atribuídos à cultura surda. Portanto, a produção acadêmica do surdo passa a assumir também essa função, visto que, como os próprios pesquisadores narraram, eles integram a comunidade surda.

No excerto seguinte (25), o termo surge como representação do não reconhecimento da comunidade surda pelos ouvintes, observado na atribuição do termo “*negligenciadas*” e na expressão “*majoritariamente ouvinte*”. Nota-se que a própria utilização dos termos “*surdos*” e “*ouvintes*”, “*minoría*” e “*maioría*” explicita a oposição discursiva atribuídas aos discursos D2 e D1, respectivamente.

No excerto (26) o termo “*comunidade surda*” aparece relacionado à “*LIBRAS*” como a língua “*reconhecida*” oficialmente do surdo, mas que está em processo de construção, observada no uso do advérbio de tempo “*ainda*”, que antecede o enunciado “*carece de muito estudo e investigação para que possamos conhecer de fato sua estrutura e valorizar sua importância*”. Vemos surgir no excerto a reafirmação da ideia mencionada na análise do excerto (24), de que a produção acadêmica do surdo assume a função de divulgar a LIBRAS. Contudo, também observamos que o desenvolvimento da pesquisa do surdo é um meio de institucionalizar a LIBRAS, definindo sua “*estrutura*” de funcionamento e formalizando os

aspectos linguísticos como ocorre nas teorias gramaticais das línguas oral-auditivas; processo que se dá através da intertextualidade conforme observamos nos excertos seguintes.

7.2.2 A intertextualidade em T6

A intertextualidade aparece em T6 pela remissão aos conceitos atribuídos às teorias gramaticais da língua portuguesa, tais como “*classe gramatical*”, “*preposições*”, “*línguas orais*”, “*preposição do Português*” e “*função da linguagem*”, assim como aos dados analisados. Vejamos como esses conceitos determinam o posicionamento discursivo de D2 e de D1 nas passagens abaixo:

(27) *A gramática funcional vai além da estrutura gramatical. Ela se preocupa com o contexto discursivo e a motivação para os fatos da língua. Por essa linha, os fenômenos linguísticos são vistos como resultados da adaptação da gramática para atender às necessidades dos falantes.* (T6, p. 56- negritos nossos)

(28) *A vantagem da análise de Neves em relação aos autores da gramática normativa é que a autora explora funções ou usos da preposição no Português (ponto de chegada, finalidade, receptor, etc.), e a comparação com a Libras torna-se mais segura quando olhamos para a função da linguagem em primeiro lugar, já que a Libras vem sendo estudada há pouco tempo e que ainda não há pesquisas de base funcionalista que indiquem com evidências empíricas como identificar categorias gramaticais nas línguas de sinais. Além disso, a tipologia de Neves para as preposições no Português, envolvendo preposições que introduzem ou não argumentos e preposições acidentais, também será explorada na análise para verificarmos se o sinal PARA se encaixaria em algum item dessa tipologia.* (T6, p. 59- negritos nossos)

Em (27), T6 atribui à “*gramática funcional*” um lugar de destaque nos estudos da língua, por “*ir além da estrutura gramatical*” e revelar os “*resultados da adaptação*” que decorrem do atendimento “*às necessidades dos falantes*”. Observa-se que a relação dos termos “*adaptação*” e “*necessidade de atender os falantes*”, para referir-se ao uso da língua, situa implicitamente o discurso D1 por evocar o passado do surdo que produz o D2. Adaptar é uma forma de “ajustar” para “fazer caber” numa regra imposta de uso da língua, elaborada por ouvintes.

Vimos uma construção de sentido semelhante no excerto (23) com relação ao emprego do termo “*satisfazer a necessidade dos ouvintes*”, que parece antecipar a influência da língua portuguesa na LIBRAS, ao mesmo tempo em que sugere uma relação de oposição entre a gramática funcional e a gramática normativa. No caso do excerto (27), o termo “*para atender às necessidades dos falantes*”, teria como possível interpretação a de que haveria reivindicação por parte de algum grupo de ouvintes que se opõem à comunicação do surdo pela língua de sinais. Essa oposição é observada de modo explícito no excerto seguinte (28), no qual T6 emprega o termo “*vantajosos*” para fazer referência aos estudos de “*Neves*”, ligados às teorias funcionalistas da língua. O termo situa a teoria funcionalista em lado oposto aos estudos realizados por “*autores da gramática normativa*”, remontando aos discursos D2 e D1 sobre o uso da língua portuguesa e da LIBRAS.

Diante disso, tem-se por um lado que D1 se aproxima da gramática normativa pela ideia de “regra” de funcionamento da língua a ser aderida pelos surdos, aludindo às práticas de metodologias de ensino oralista. Por outro lado, tem-se a gramática funcionalista aproximada ao discurso D2, por se ater ao uso da língua em seu contexto de comunicação, rememorando os estudos surdos e a relação da LIBRAS com a comunidade surda como vimos em passagens anteriores. Nos excertos seguintes, T6 demonstra como o sinal PARA aparece nos dados analisados:

(29) *Desta forma **podemos imaginar, sem jamais afirmar**, que o sinal **PARA** citado por Flausino da Gama era também um sinal surgido a partir da necessidade se **suprir a lacuna deixada pela preposição do Português**, devendo ser utilizada pelos professores ouvintes em grande escala, e aos poucos introduzida na língua de sinais, sendo passada entre as gerações de alunos das escolas de surdos.*

*A segunda obra de compilação de sinais **mais importante no Brasil** é o livro “*Linguagem das Mãos*” de Oates (1969; 1983), produzido por volta de um século depois da obra de Flausino. Nesse livro, **o sinal PARA não foi encontrado** na ilustração para podermos comparar exatamente. Porém, consta a foto do sinal glosado **PARA QUE**, que na verdade apresenta a forma exatamente igual à do **sinal PARA** que estamos estudando. (T6, p. 185- negritos nossos)*

(30) *Na Libras, há diversas configurações que não seguem o alfabeto manual, porém a compilação de sinais de Oates mostra **preferência por descrever os sinais** aproximando a forma das configurações de mão com as formas das configurações presentes no alfabeto manual, **seguindo as letras da língua oral**. (T6, p. 185- negritos nossos)*

(31) *Neste ponto de nosso conhecimento sobre a gramática das línguas de sinais, portanto, precisaremos, em vários momentos, nos apoiar em nossas **intuições** enquanto **falantes proficientes da Libras** – a **pesquisadora surda**, uma usuária da Libras como L1 e o orientador, um ouvinte usuário da Libras como L2 há 15 anos.* (T6, p. 191-negritos nossos)

Observamos no enunciado “*podemos imaginar, sem jamais afirmar*”, do excerto (29), que T6 sugere a interferência da língua portuguesa na língua de sinais a partir do sinal PARA analisado na obra de Flausino, e que essa influência seria para “*suprir a lacuna deixada pela preposição do Português*”. Nota-se na construção desse enunciado, novamente o jogo de palavras na relação estabelecida entre “suprir” e “lacuna”, numa espécie de “desobediência” às regras impostas pela gramática normativa que determina para o verbo suprir o complemento “necessidade”, enquanto o substantivo “lacuna” requer que algo seja “preenchido”.

Essa construção demonstra que a intertextualidade a que Maingueneau (2008) se refere, aparece no texto do surdo pela filiação ao discurso D2, tanto pelo uso da LIBRAS quanto pela recusa das restrições semânticas de D1 representado pela língua portuguesa falada pelos “professores ouvintes”, cujas influências teriam exercido sobre a sinalização da LIBRAS. Recupera-se deste modo, o embate histórico do uso das línguas orais na escolarização dos surdos.

No parágrafo seguinte, T6 menciona a obra de Oattes e atribui o valor de “*mais importante do Brasil*”, produzida cem anos após a obra do autor citado anteriormente no texto. No entanto, não é explicitado o motivo da “importância” da obra. O movimento feito por T6 para analisar o sinal chamou-nos atenção, pois nos parece ser o percurso inverso do que se busca comprovar na pesquisa, que seria a influência da língua portuguesa na LIBRAS. Isto é, mesmo não tendo encontrado o sinal “PARA” na obra de Oattes, T6 considerou a definição “PARA QUE”, pela sinalização semelhante ao da preposição PARA. Nesse sentido, T6 ao considerar o sinal em LIBRAS, influenciou na preposição encontrada em português.

No excerto (30) a pesquisadora afirma que os sinais encontrados apresentam configuração do alfabeto manual, o que seria uma evidência da interferência do português, já que as configurações dos sinais “*seguem as letras da língua oral*”. O posicionamento por ela assumido frente ao objeto de estudo se revela na utilização do verbo “seguir” que faz referência

a “*língua oral*”, termo que integra o sistema de restrições semânticas de D1, juntamente com a “*preferência por descrever os sinais*”.

Em (31) a pesquisadora se posiciona explicitamente frente ao objeto de estudo, ao dizer que se apoiou nas intuições dela e do orientador como “*falantes proficientes da Libras*”. Ela enquanto surda usuária da LIBRAS como L1 e o orientador, como ouvinte usuário da LIBRAS como L2. Podemos observar que neste ponto surdos e ouvintes não aparecem como antagônicos, o que sugere que a figura do professor é de um não surdo que por ter contato com surdos e aderido a perspectiva de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, foi avaliado como “fluente” em LIBRAS, supostamente por critérios semelhantes aos discutidos no trabalho apresentado na seção posterior.

7.3 Descrição da montagem de T8

As análises apresentadas nesta seção foram realizadas na Dissertação “A avaliação de fluência em Língua de Sinais Brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda”, produzida pelo programa de pós-graduação em Estudos da Tradução, da UFSC, em 2016, identificada como T8. A pesquisa investigou a fluência de tradutores e intérpretes em LIBRAS (TILS), com os objetivos de, segundo o autor, “compreender a fluência em Libras a partir do olhar Surdo; Construir critérios de avaliação de fluência.” (T8, p.26). Participaram da pesquisa dois TILS do ensino superior, sendo um do sexo masculino e outro do feminino, que possuem mais de cinco anos de experiência na área e tem a LIBRAS como segunda língua.

Segundo o T8, optou-se por esse perfil profissional pelo fato dos participantes “trabalharem em contextos em que a fluência é exigida”. Acredita-se que a presença de critérios permite realizar as análises de pesquisa conforme os pressupostos teóricos de Lupton (1998) sobre a fluência e que esses sujeitos “possuem um convívio com a cultura, com a língua e com a maneira de experienciar a linguagem dos surdos.”

A pesquisa utilizou como metodologia a entrevista, registrada com uma filmadora. Os dados da pesquisa foram coletados em duas fases. Na primeira, o pesquisador realizou uma entrevista semi-estruturada, na qual os TILS “descreveram sua formação e sugeriram melhorias”; na segunda, os TILS assistiram um vídeo no qual um surdo conta uma história. É informado que o vídeo está disponível na internet, no entanto, não ficou claro se o material foi produzido pelo pesquisador e disponibilizado na internet ou se ele coletou o vídeo apresentado aos TILS de algum canal produzido por surdos na internet. O pesquisador menciona que

registrou a reação dos TILS e em seguida, foi solicitado que eles contassem o que entenderam da história.

Com relação às referências teóricas, o autor menciona estarem relacionadas às áreas de Estudos da Tradução, da Linguística e dos Estudos Surdos. Trataremos mais adiante o que diz o autor sobre as três áreas de referências teóricas utilizadas no trabalho, quando descrevermos a composição da seção dedicada a essa discussão.

Quanto à organização do trabalho, T8 é composto de 138 páginas divididas em cinco seções, além dos elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, termo de aprovação, duas epígrafes (uma após a folha em branco posterior à folha de rosto; e outra após a folha em branco posterior aos agradecimentos), agradecimentos, oito páginas em branco (uma após o termo de aprovação, outra após a epígrafe, a terceira, após os agradecimentos; a quarta, após o resumo em português, a quinta após o resumo em língua inglesa, a sexta após a lista de tabelas, a sétima após a lista de abreviaturas e a oitava, após a conclusão), resumo (em língua portuguesa e inglesa), lista de figuras, lista de tabelas, lista de abreviaturas e sumário; elementos textuais; da conclusão e das referências bibliográficas.

Na seção inicial, “Introdução”, T8 apresenta o tema central da discussão levantada na pesquisa, “fluência na língua de sinais”, mas, afirma não haver definição teórica para esse tema nas produções acadêmicas sobre língua de sinais. Por isso, propõe discutir a temática à luz de teorias Linguísticas, Estudos da tradução e Estudos Surdos para definir critérios de avaliação da fluência em LIBRAS, com o pressuposto metodológico de haver necessidade de compreender o que seria fluência e o que seria ser fluente em língua de sinais.

De acordo com T8, as duas primeiras áreas de estudo situam a concepção contemporânea sobre a língua de sinais, enquanto a última área, embasa o que os pesquisadores surdos dizem sobre si e seu contato com os TILS. A tese levantada por ele é de que a fluência é um dos “elementos” utilizados na avaliação e conteúdo de testes de proficiência da LIBRAS e em ASL (American Sign Language) e isso configura outro aspecto da definição da problemática levantada na pesquisa. O autor finaliza a seção apresentando em uma subseção os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Na segunda seção, T8 faz o relato de sua história de vida e inicia informando que além dele, seu pai e irmão são surdos e que também possui tios e primos surdos. Afirma também, ter vivido vinte e cinco anos sem contato com a língua de sinais e que a teria conhecido a partir do contato com outros surdos membros de uma associação de jogo de futebol, do estado de Porto

Alegre. Desde então, o pesquisador surdo teria passado a acessar informações que possibilitaram-no participar de outros contextos educacionais, tais como o curso de Letras/LIBRAS na UFSC, posteriormente cursado por ele; e o intercâmbio para Gallaudet University, nos Estados Unidos, onde teria conhecido a língua Americana de Sinais (ASL). T8 menciona que o início da docência teria ocorrido no Instituto Federal de Santa Catarina, após o retorno do intercâmbio.

Além da narrativa de vida, a seção apresenta a formulação do problema de pesquisa, que segundo o pesquisador, emerge da busca por estabelecer critérios de referência para avaliar a fluência dos intérpretes de LIBRAS e dos surdos, sendo estes últimos considerados pelo pesquisador como referência de apropriação da língua e da cultura surda. O autor também cita a “importância de atentar” para como os intérpretes se inserem no contexto vivenciado pelo surdo e de “como se dá a inserção e o *status* da pessoa surda no país” (T8, p.29). Nesse sentido, ele levanta a seguinte questão de pesquisa: *para quais atributos os surdos voltam seu olhar quando se trata de avaliar a fluência em língua de sinais?*” (T8, p.29).

Na seção o pesquisador ainda apresenta a revisão teórica do trabalho a partir de autores das áreas de Estudos da Tradução, Estudos Surdos e Linguísticos. Segundo expressa o pesquisador: *“Nos Estudos Surdos, verifico aquilo que os próprios pesquisadores surdos dizem a seu respeito, ou que pelo menos sugerem em relação ao contato profissional com TILS. Nos Estudos de tradução e na Linguística encontro aportes metodológicos e teóricos que balizam o estudo e o inserem em discussões contemporâneas a respeito da língua de sinais.”* (T8, p.24)

As duas primeiras áreas aparecem imbricadas em T8, na construção do argumento da diferença entre a LIBRAS e a língua portuguesa, em relação à estrutura e ao “meio” onde as línguas se desenvolvem e são adquiridas. Com relação à estrutura, a LIBRAS é apontada como língua de modalidade espaço-visual e cuja aquisição se dá em contato com outros surdos integrantes da comunidade surda, sendo os enunciados produzidos no espaço e percebidos pela visão; enquanto a língua portuguesa é de modalidade oral-auditiva, desenvolvida e adquirida em contato com ouvintes; e a produção dos enunciados ocorre pela fala e são percebidos pela audição.

Por sua vez, os Estudos Surdos aparecem em T8 ligados às outras duas “áreas” de estudo para fundamentar a perspectiva de cultura surda manifestada pelos integrantes da comunidade surda. Essa manifestação é apontada pelo autor da pesquisa também com relação à percepção que os surdos têm da atuação dos TILS. O pesquisador defende a tese de que um

possível critério de avaliação da fluência do TILS seria a proximidade do contato do profissional com os surdos e a cultura surda.

Na seção seguinte, intituladas “questões metodológicas da pesquisa” o pesquisador não apresenta os passos realizados para o desenvolvimento da pesquisa, apenas evoca vinte e sete teóricos para abordar a fluência a partir de dois questionamentos: O que é ser fluente em LIBRAS? Como avaliar a fluência em LIBRAS? As referências são citadas ora de modo sequencial, ora de modo que se produz o sentido de que todos os autores “atestam” o mesmo sobre o assunto em uma espécie de coro, como na seguinte passagem: “Assim, como avaliar a fluência do indivíduo se não há, conforme muitos pesquisadores atestam (VECCHIO e GUERRERO, 1995; KAUR, 1999; KARNAL, 2002), um consenso sobre o conceito de fluência.” (T8, p. 55). Numa breve análise do plano intertextualidade, observamos que o pesquisador não apresenta os aspectos que constituem a perspectiva dos autores sobre o não consenso do conceito de fluência.

No decorrer da seção o pesquisador apresenta duas tabelas elaboradas para avaliação do nível de proficiência. A primeira referente às línguas estrangeiras orais do Quadro Comum Europeu ilustra de forma sintetizada os “Níveis comuns de referência: escala global”, com base na análise de três características: utilizador experiente (utiliza a língua de forma “eficaz e flexível” e compreende “sem esforço o que lê ou ouve”); utilizador independente (tem compreensão da linguagem mais complexa à clara) e utilizador elementar (compreende expressões e enunciados simples em contextos imediatos). A segunda tabela apresentada pelo pesquisador diz respeito aos vinte e um critérios elaborados por Lupton (1998). Trata-se do resultado da avaliação “positiva” e/ou “negativa” feita por um grupo de sete “surdos nativos”, sobre os aspectos observados em seis sinalizantes surdos da língua americana de sinais, tais como “expressão facial”, “clareza, falta de clareza”, “morfema-boca, sem morfema-boca”, “bom contato visual, mau contato visual”, dentre outros.

A seção quatro apresenta as definições dos critérios para a avaliação da fluência dos TILS participantes da pesquisa, mas, poderia ter sido tratada na seção referente à metodologia da pesquisa, uma vez que o autor, menciona além dos critérios definidos, que a seleção dos dois TILS participantes da pesquisa se deu por esses se aproximarem da definição de fluência que o pesquisador chama de “*perspectiva surda*” e dos “*critérios encontrados por Lupton (1998)*” que embasaram os critérios de avaliação da fluência sugeridos pelo pesquisador. O autor

informa ainda, que os TILS são do sexo masculino e feminino, com cinco anos de experiência na área de tradução em LIBRAS e atuantes no ensino superior.

Fica-se sabendo que os dados da pesquisa foram coletados em duas etapas, ambas registradas em vídeo. A primeira constituída de entrevista semi-estruturada com o propósito de observar a organização linguística da LIBRAS em “contexto natural”, na qual os TILS falaram sobre sua formação e sugeriram melhorias, contudo, o pesquisador não deixou claro se essas “melhorias” se referem à atuação dos TILS ou à formação desses profissionais. A segunda etapa, teve o objetivo de observar a compreensão que os TILS têm do texto oral em LIBRAS e a utilização dos “recursos intralinguísticos (tradução intralingual exige a utilização de outros recursos linguísticos)”.

Outro ponto não esclarecido pelo pesquisador é como Lupon (2008), elaborou os vinte e um critérios de avaliação das línguas orais e de sinais. O pesquisador apenas menciona que o estudo realizado pela autora “*observou a aplicabilidade dos critérios das línguas orais em língua de sinais*” considerando o caráter natural de ambas as línguas. Em seguida, ele apresenta a lista desses critérios e passa a tratá-los no contexto de sua pesquisa em uma subseção composta de dois parágrafos.

O discurso do pesquisador é constituído por enunciados que remetem à forma “não-transativa” do discurso, aferidas por Possenti (2008), nas quais não são explicitados os elementos da ação no texto, conferindo assim, o sentido de produto da ação ou ação em si mesma. No caso de T8, os enunciados produzidos são circulares, no sentido de não apresentarem um “fechamento das ideias”, observadas no uso dos termos “*muitas experiências*” e “*havia mais pesquisas em andamento*”, que remetem ao recurso quantitativo como valorização das “experiências” e das “pesquisas” pelo efeito de sentido produzido, de que seriam incontáveis. Quanto à seção cinco, apresentada na sequência, novamente observamos que poderia ter sido tratada na seção de metodologia do trabalho, pois o autor apresenta como foram feitas a coleta e análise dos dados.

Outro ponto observado foi o fato de serem identificadas na seção quais critérios de Lupon (2008) foram utilizados para análise. O pesquisador apenas menciona o quantitativo cinco e informa que foram destacados pelos surdos participantes da pesquisa de Lupon. Apenas na subseção seguinte correspondente à apresentação das análises dos dados ficamos sabendo que os critérios são: I) “morfema-boca”, que consiste em sinais não-manuais como expressão

facial, direção do olhar, movimento das sobrancelhas, dentre outros; II) “contato visual” que se dá entre os interlocutores e possui as funções de marcar o discurso quando é o entrevistado que produz o discurso, e de obter informações gramaticais quando quem produz o discurso é o entrevistador. O pesquisador atribui a função semântica ao primeiro caso e gramatical ao segundo; III) “expressão facial”, distinguidas em afetivas e gramaticais e cujas funções linguísticas são consideradas fonológicas, morfológicas, sintáticas e discursivas; IV) “estrutura da LIBRAS”, considera a construção das sentenças em LIBRAS; V) “uso de classificadores”, que consiste em comunicar-se utilizando “recursos espaciais e corporais”. Passemos agora à observação de como os termos que marcam o discurso D2 aparecem em T8.

7.3.1. Vocabulário de D2 em T8

Encontramos no centro do campo lexical em T8, o termo “fluência/fluyente” que se liga ao par “tradutores e intérpretes de LIBRAS(TILS)/língua de sinais” e ao termo “identidade”. Com relação ao último termo, ressaltamos que pelo fato de ter sido apresentado na análise de T1, optamos por não dedicar uma nova subseção devido o termo pertencer ao mesmo sistema de restrições do discurso D2 e portanto, ser atribuído sentido semelhante ao de T1. Contudo, não deixaremos de observar como esse termo se relaciona com os outros que compõem os excertos escolhidos para análise. Vejamos abaixo um excerto ligado ao termo “tradutores e intérpretes de LIBRAS (TILS)/língua de sinais”:

(30) *Os surdos **usuários da Língua de Sinais** frequentemente utilizam **os serviços de um tradutor/intérprete**, e muitas vezes deparam com um **profissional sem preparo para exercer tais serviços**, como tradução de textos escritos, interpretação de congressos, reuniões e acompanhamentos. São **vários os estudos que abordam tal problemática**, a maioria destes sob a perspectiva de um professor, de um linguista ou de um tradutor/intérprete de Libras expondo sua experiência e analisando as dos colegas, **estudos feitos por sujeitos ouvintes**. (T8, p. 31- negritos nossos)*

No excerto (30), observamos a relação que o enunciador faz entre “*Os surdos usuários da língua de sinais*” e “*os serviços de um tradutor/intérprete*”, especialmente, o emprego dos vocábulos “*usuários*” e “*serviços*”, que detonam uma relação de subordinação de uma das partes, neste caso, os TILS são os prestadores do serviço aos surdos. Essas posições ocupam lados opostos não apenas pela função que exercem, mas, pelo sentido que ocupam no discurso T8. De um lado, os “*usuários da língua de sinais*” seriam os que possuem o conhecimento sobre

a língua e cultura surdas, uma remissão ao sistema de restrições semânticas atribuído à D2, de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes.

Do outro lado, os TILS teriam sido pensado por D2 como alguém próximo ao simulacro construído de D1, pois a não apropriação da cultura surda por esses profissionais é traduzida pelo sistema de restrições semânticas de D2 como “aceitação” ao discurso de surdez como deficiência e atribui aos TILS uma característica da não fluência da língua, expressa no termo “*sem preparo*”. Nesse sentido, podemos interpretar que segundo o que expressa o sistema de restrições semânticas de D2, o papel atribuído ao surdo é o de avaliador do serviço prestado pelos TILS, “*muitas vezes*” considerado “*profissional sem preparo para exercer tais serviços*”.

O antagonismo D2 vs D1 é observado nas posições discursivas em outros enunciados da passagem, tais como “*os estudos que abordam tal problemática*”, quando o enunciador se refere ao despreparo dos TILS, e em “*estudos feitos por ouvintes*”, que está relacionada à problemática dos estudos mencionada no enunciado anterior. A partir da relação que o enunciador faz entre o “*despreparo dos tils*” e os “*estudos por ouvintes*”, é possível interpretar que para ele, a problemática da tradução e interpretação dos TILS tem relação com a diferença entre surdos e ouvintes, o que implicaria na compreensão de “*fluência na LIBRAS*”, como se observa nas próximas passagens:

(31) *Nossa delimitação no contexto brasileiro e na amostra que elegemos como representativa para abordar a fluência e língua de sinais no Brasil mostra que temos como similaridade o fato de que a apropriação cultural é fator relevante. No caso dos informantes desta pesquisa, TILS de uma universidade pública que possuem proximidade cultural e linguística em relação à língua de sinais, o olhar surdo é certamente mais apurado, pois se trata de pessoas surdas com maior nível acadêmico, e, portanto, têm condições de avaliar com mais propriedade a atuação dos TILS.* (T8,p. 32- negritos nossos)

(32) *Para intermediar a comunicação entre indivíduos falantes de línguas tão diferentes em sua modalidade, estrutura e segundo os aspectos culturais em que estão inseridas, os “intérpretes empíricos” surgiram como pessoas que, por serem bilíngues, atuavam nessa mediação, progressivamente se tornam profissionais “tradutores e intérpretes” de línguas de sinais.* (T8, p.38- grifos nossos)

No excerto (31), o uso do marcador argumentativo “e” no enunciado “*fluência e a língua de sinais*” mostra que para o enunciador há distinção entre “fluência” e “LIBRAS”, além de sugerir que a compreensão de fluência não está propriamente “na língua”, mas, em algo relacionado a ela e sua representatividade para a comunidade surda.

A perspectiva de representatividade da língua é mostrada nos enunciados “*apropriação cultural é fator relevante*” e “*proximidade cultural e linguística em relação à língua de sinais*”, nos quais a relação da língua de sinais e a fluência aparecem como “característica” dos TILS que estão inseridos no contexto cultural do surdo pela “proximidade” que têm com esse sujeito. Deste modo, podemos interpretar que para T8, “apropriar-se” da cultura surda equivale semanticamente a aderir ao discurso D2 de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes.

Ao estabelecer essa diferença, “apropriar-se” da cultura surda significa implicitamente a negação de D1, pensado por D2 como seu oposto: distante do surdo e da cultura surda; não fluente em LIBRAS; e também, não autorizado a avaliar os TILS por não pertencer à comunidade surda e não ser surdo universitário, como se observa no enunciado posterior em negrito, no qual o enunciador confere ao surdo o estatuto de avaliador dos TILS ao expressar que “*se trata de pessoas surdas com maior nível acadêmico*”. A posição ocupada pelo surdo na universidade e sua relação com a atuação dos TILS deixa implícito que cabe a esse sujeito a função de validar a fluência dos TILS.

No excerto seguinte, (32), a “função” de validador é observada a partir da relação de oposição que o enunciador faz entre “*aspectos culturais*” e “*tils empíricos*”. A primeira expressão aparece no enunciado “*falantes de línguas tão diferentes em sua modalidade, estrutura e segundo os aspectos culturais*” que apresenta a distinção entre as modalidades e estruturas da língua do falante, condicionando-as aos “*aspectos culturais*”. O operador argumentativo “segundo”, apresenta o valor semântico equivalente a outros termos que designam condicionalidade, tais como “de acordo”, “conforme”. Essa construção denota a divisão das posições ocupadas pelos TILS no espaço acadêmico, pois o enunciador sugere dois lugares de inserção cultural dos TILS, que podemos interpretar como dos surdos e os dos ouvintes, dada a constituição das restrições semânticas alusivas à D2 e D1.

Nesse sentido, podemos interpretar que para o enunciador, os “*intérpretes empíricos*” correspondem aos profissionais bilíngues que não se apropriaram da cultura surda e atuam como “mediadores da comunicação” entre os falantes das línguas de sinais e portuguesa. A

ideia de apropriação cultural dos TILS e a relação com a língua de sinais é caracterizada no exceto abaixo pela variação dos sinais em LIBRAS e pelo modo como os TILS expressam a falta de conhecimento por não terem proximidade com os surdos e a cultura surda:

(33) *Observa-se que a não-influência da **língua fonte** é um desafio para os **intérpretes**, seja pelo fato de que muitas vezes os **empréstimos linguísticos, através da datilologia, serem necessários pela falta de léxico específico**, dependendo do contexto de interpretação considerado, ou também **pela pouca vivência cultural e contato com falantes nativos da língua de sinais**. É recorrente que se identifique o português sinalizado, assim como se identifica a interferência da língua de sinais na escrita de surdos em língua portuguesa.* (T8, p. 45- negritos nossos)

A expressão “língua fonte”, no excerto (33), é uma remissão ao texto de Quadros (2004), citado pelo enunciador antes da passagem apresentada acima, para referir-se à língua portuguesa no processo de tradução para a LIBRAS, que por sua vez, é a “língua-alvo”. Embora essa relação entre os textos evoque o plano intertextualidade, optamos por não utilizar o texto citado pelo enunciador pois, por ora, nos interessa apenas analisar como o termo “intérprete” está relacionado à tradução da língua de sinais, e no que isso implica no papel dos TILS na concepção D2.

Conforme se observa no enunciado “*empréstimos linguísticos, através da datilologia, serem necessários pela falta de léxico específico*” o enunciador sugere que o uso do alfabeto manual em LIBRAS para traduzir um termo ao qual não se conhece o sinal, seria um indicativo da “não-fluência” dos TILS na língua de sinais. O recurso à datilologia seria decorrente da “*pouca vivência cultural e contato com falantes nativos da língua de sinais*”. Assim, um possível critério para considerar o surdo fluente na língua de sinais parece ser apontado pela assimilação dos TILS sobre a cultura surda. Vejamos como o enunciador concebe a fluência nos próximos excertos.

2 Fluência/fluente

O termo “fluência/fluente” aparece em T8, inicialmente, como algo que precisa ser definido, pois o enunciador afirma que “é comum” os surdos atribuírem ao termo uma condição de necessidade para os tradutores e intérpretes de LIBRAS, contudo, sem que haja comprovação científica sobre o assunto, conforme se observa no excerto (34) abaixo:

(34) *É comum que surdos expressem a necessária **fluência do TILS** de maneira intuitiva, sem haver realmente uma fundamentação para afirma-lo. Portanto, é preciso versar sobre o tema de maneira embasada, tendo como referências os aportes da Língua; todavia, não se pode esquecer que o **clamor das comunidades surdas** não é em vão, e, quando afirmam ser a **fluência** um requisito para os profissionais que traduzem e interpretam o par linguístico Libras-português, estão trazendo um saber empírico que pode ser entendido a partir de fatores históricos e culturais.*

*É nesse sentido que o presente estudo pretende contornar a definição de **fluência**, e o que ser **fluente** pode trazer de diferencial para aquilo que os surdos esperam de um serviço de tradução e interpretação e, principalmente, como e em que circunstâncias é dito que um TILS é ou não fluente. (T8, p. 23- negritos nossos)*

Após dizer que os surdos “expressam a necessária fluência do TILS de maneira intuitiva”, o enunciador expõe o motivo pelo qual conclui que se deve discutir sobre a fluência desses profissionais: “é preciso versar sobre o tema de maneira embasada”. É possível inferir, a partir da relação que se estabelece entre os dois enunciados, que os argumentos que serão levantados no trabalho terão como finalidade legitimar o conceito de fluência na perspectiva do surdo, através de teorias Linguísticas, uma clara manifestação da posição D2 assumida em T8.

Essa inferência é confirmada pelo uso do operador argumentativo “todavia”, que liga o enunciado “não se pode esquecer que o clamor das comunidades surdas não é em vão”, à possibilidade de haver indícios de comprovação científica do ponto de vista do surdo, se considerados os “*fatores históricos e culturais*” dessas comunidades. Assim, podemos compreender que o termo “fluência” se filia ao sistema de restrições semânticas de D2 pela concepção de que a definição do conceito advém do conhecimento do surdo e do que ele avalia da comunicação dos TILS em língua de sinais.

A figura do surdo, neste caso, é posta como uma autoridade na temática “língua de sinais” por esse sujeito integrar as comunidades surdas e apresentar os “*fatores históricos e culturais*” que fundamentam, na concepção do enunciador, o requisito da fluência dos TILS pelos surdos. Isso representa uma oposição ao D1, pois indica que D1 foi pensado por D2 como um discurso de ouvinte sem autoridade para abordar a temática surdez.

Em outra passagem, o enunciador se opõe à definição de “fluência” apresentada em exames e testes de proficiência, como as “provas do PROLIBRAS”, por discordar das duas habilidades utilizadas como critério para a fluência da LIBRAS:

(35) *Parece-me que esta **competência**, quando se trata de intérpretes de língua de sinais, precisa de uma atenção especial, uma vez que a fluência na língua oral, mais especificamente na língua portuguesa, não é tão valorizada. Uma prova disso são as **provas do PROLIBRAS**, que avaliam **tão somente** as habilidades de compreensão e de produção em língua de sinais. (T8, p. 45, negritos nossos)*

No excerto (35), o enunciador apresenta o que na sua concepção seria “fluência” e lista alguns itens que considera que deveriam ser avaliados nas provas e testes de proficiência da LIBRAS:

(36) *Diante das exposições acima, entendo que a **fluência**, definida como processo **multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais**, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o **ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação**, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experienciar a linguagem. Nesses termos, para avaliar fluência em Libras é preciso estar atento a:*

- 1. Competências linguísticas;*
- 2. Apropriação cultural;*
- 3. Desenvolvimento de habilidades motoras adequadas à modalidade visual-espacial da língua;*
- 4. Deslocamento do entendimento do senso comum de que o surdo seria um deficiente;*
- 5. Compreensão dos aspectos políticos que envolvem a comunidade surda. (T8, p. 56- negritos nossos)*

No excerto (36), o enunciador elenca cinco critérios para avaliar a “fluência” dos TILS, compreendida como “*multilinear que aborda tanto processos linguísticos quanto culturais*”. Embora sejam apontados critérios “linguísticos” e “culturais”, no enunciado “*ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação*” a perspectiva cultural da surdez parece ser fator predominante, visto que a condição para o TILS ser

considerado fluente na LIBRAS, evidenciada pela expressão “*depende*”, é a adesão ao discurso D2 materializado pelo “avaliador surdo” e pela “aproximação” com os surdos e sua “diferença”.

As definições de fluência pautadas nas teorias linguísticas e culturais da língua de sinais nos remetem ao plano discursivo intertextualidade, analisados em nossa pesquisa. Por isso, passaremos a tratar dessas definições na próxima subseção.

7.3.2 A intertextualidade em T8

Apresentamos a seguir passagens extraídas da seção teórica e de análise dos dados. Cabe ressaltar, que na seção teórica são apresentados diversos autores das áreas de Estudos da Tradução, os Estudos Surdos e a Linguística. Seleccionamos os excertos para análise, segundo o que consideramos melhor ilustrar o que o autor da pesquisa pretendeu aludir no trabalho. O excerto a seguir, corresponde à discussão sobre a estrutura da LIBRAS, com base em fundamentações Linguísticas e dos Estudos Surdos:

(37) *O caráter tridimensional citado se refere fato de os enunciados em Libras serem executados no **espaço em frente ao corpo do falante**, e as relações sintáticas são estabelecidas **entre pontos referenciais determinados** conforme o que está sendo enunciado. Em Libras e nas outras línguas de sinais o signo é puramente visual, ou seja, conceito e imagem estabelecem suas relações significantes em um meio de visualidade. Nas línguas de sinais, como línguas visual-espaciais, a imagem acústica (termo empregado por Saussure para descrever a para descrever a dimensão material do signo em complementaridade em relação à dimensão conceitual) é substituída por uma imagem visual. (T8, p.35, negritos nossos)*

Observamos no excerto (37) que o pesquisador não apresenta uma definição para o “caráter tridimensional” da língua de sinais, pois fica em aberto quais seriam as três dimensões mencionadas. É sabido que o sufixo “tri” significa “três”, no entanto, por inferência, pode-se deduzir apenas duas dessas dimensões: uma pelo enunciado “*espaço em frente ao corpo do falante*”, para referir-se à produção dos enunciados na língua de sinais e a outra, pelo enunciado “*entre pontos referenciais determinados*”, para se referir às “relações sintáticas”. No primeiro caso, o sentido que se constrói é que se trata da dimensão “espacial” e no segundo caso, que a

dimensão seria os “pontos referenciais”. Contudo, não se sabe se a terceira dimensão se refere ao “corpo” ou ao “movimento” que é feito para realizar a sinalização.

Portanto, a mobilização dos conceitos linguísticos da língua de sinais realizada pelo pesquisador surdo aponta para o apagamento de um dos tripés que sustentaria a argumentação da construção da LIBRAS a partir de “dimensões linguísticas” observadas em sua estrutura. Isso demonstra que a apropriação dos conceitos abordados pelos autores lidos pelo pesquisador foi realizada parcialmente ou, por outro lado, que o pesquisador não domina a construção de sentidos da língua portuguesa, por se tratar do que ele considera ser sua segunda língua. De todo modo, deixa-se a lacuna.

Nas passagens seguintes, observamos outros conceitos utilizados na construção do discurso sobre os critérios de avaliação da fluência dos TILS na LIBRAS, desta vez, mobilizados a partir da compreensão da cultura surda:

(38) *O espectro daquilo que é designado como Cultura Surda é composto por muitos elementos. Strobel (2008) em seu livro As imagens do outro sobre a cultura surda, no capítulo 4 do livro: "**Artefatos culturais do povo surdo**" apresentando oito artefatos culturais que caracterizam a cultura surda sendo um deles o linguístico. Essa maneira diversa de se relacionar com a linguagem provoca mudanças significativas no modo de organizar o saber, em relação aos ouvintes. Portanto, acredito que, para os ouvintes aprendizes da Libras, é algo fundamental compreender essas diferenças na estrutura da língua já nos cursos iniciais, mesmo nas disciplinas de Libras oferecidas nas universidades. (T8, p.36, negrito do autor)*

(39) *Perlin (2006) aponta um fator interessante do olhar surdo sobre o profissional TILS: as **identidades dos TILS** às vezes não correspondem às **expectativas culturais dos surdos**. Santos (2006), ao se remeter à esta ponderação, afirma que “alguns desses profissionais TILS são mais aceitos do que outros” (p. 33). (T8, p.42, negritos nossos)*

(40) *Santos (2006), chega à conclusão de que existe uma diferença fundamental entre os TILS e os demais tradutores e intérpretes de línguas orais. Ela percebeu essa diferença através de singularidades nas **construções identitárias dos TILS**, que são atravessadas por marcadores culturais. Existem aproximações entre as produções, tanto acadêmicas como de lutas políticas, que determinam uma espécie de zona intersticial na confluência entre cultura, língua e política que demarcam um **lugar de pertencimento**. (T8, p. 43- negritos nossos)*

Observamos no excerto (38), que o pesquisador destacou os “*artefatos culturais do povo surdo*” como elementos que caracterizam a cultura surda, e dentre estes, destacou o “*linguístico*” para expressar a diferença entre a língua de surdos e ouvintes. O pesquisador evidencia seu posicionamento pelo uso do marcador argumentativo “Portanto”, e em seguida, pelo verbo na primeira pessoa “acredito”, ao concluir que “*para os ouvintes aprendizes da Libras, é algo fundamental compreender essas diferenças na estrutura da língua*”.

É interessante observar que ao considerar “*fundamental*” para os “*ouvintes aprendizes da Libras*”, cria-se o sentido de que para o surdo, também aprendiz da LIBRAS, a compreensão da diferença da estrutura da língua não seria “*fundamental*” por apresentar características que constituem a perspectiva de cultura surda. Isso parece ser reforçado no excerto (39), pela relação que se faz entre “*as identidades dos TILS*” e “*expectativas culturais dos surdos*”, na qual se atribui ao surdo o papel de validar a fluência dos TILS, tendo como parâmetro o atendimento ou não das “*expectativas culturais dos surdos*”.

Essa diferenciação, segundo o que considera o surdo sobre os tils, constitui o “*lugar de pertencimento*” do surdo nas “*construções identitárias dos tils*”, observada no excerto (40). Esse “*lugar*”, de acordo com o pesquisador, corresponde àquilo que aproxima os tils da cultura surda, que converge com a perspectiva de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes.

Começa-se a traçar assim, critérios de fluência para conceituar o que se poderia definir por “*ser fluente*” ou “*ter fluência*” no usuário da LIBRAS, conforme se observa no excerto seguinte:

(41) *Buscando um modelo de avaliação que pudesse respaldar tal intento no sentido da construção dos procedimentos, encontrei em Lupton (1998) uma referência que dispõe de uma abordagem ao menos aproximativa quanto ao que entendo por **olhar surdo**. A autora realizou uma pesquisa com surdos sinalizantes nativos, que deveriam avaliar a sinalização de outros surdos através de um vídeo. O estímulo consistiu em oferecer aos avaliadores vídeos com sinalizações, as quais deveriam ser avaliadas como fluentes ou não-fluente. Foi utilizado um quadro com critérios a serem observados na avaliação, entre eles **sinalização surda, uso de expressão facial, soletração manual**, e assim por diante. (T8, p. 57- grifos do autor)*

No excerto (41), o pesquisador propõe um “*modelo de avaliação*” que considere o “*olhar surdo*” tendo como fundamentação teórica um experimento realizado por Lupton (1998), no qual “*surdos avaliaram surdos*” quanto à fluência da língua de sinais, cujos critérios adotados consideraram os aspectos linguísticos da língua, tais como “*sinalização surda, uso de expressão facial, soletração manual*”. Conforme se observou nas passagens anteriores, o pesquisador, ao contrário de Lupton, propõe que surdos avaliem a fluência de tils ouvintes, usuários da LIBRAS como segunda língua.

Vejam os abaixo um excerto extraído da seção de análise dos dados para observarmos como os dados foram inseridos no texto e como se constroem os comentários e análises deles. Cabe ressaltar, que o pesquisador adotou como critérios de avaliação: “*morfema boca*”, “*contato visual*”, “*expressão facial*”, “*estrutura da LIBRAS*” e “*uso de classificadores*”. O excerto abaixo corresponde ao critério de contato visual:

(42) *Durante a análise de dados observamos que há dois tipos de contato visual, dependentes de quem produz o discurso. No caso do entrevistado, durante sua sinalização, o contato visual que ele estabelece com o entrevistador possui a função de marcar o discurso, função semântica. Quando é o entrevistador o que produz o discurso, o entrevistado estabelece o contato visual para obtenção de informações gramaticais conforme afirma Bahan (1996, p. 48):*

When ASL signers engage in face to face communication, the addressee tends to fixate his eyes on the signer's face. Most of the signs in ASL are produced in the area of the face, either on the face or just off the area of the face. (BAHAN, 1996, p. 48)

O mesmo autor baseia sua afirmação nos estudos de Battison (1978), de onde foram selecionados aleatoriamente 606 sinais do Dicionário de Língua de Sinais Americana, de Stokoe et al. (1965) e observou que 75% dos sinais eram produzidos em torno da região da face (cabeça, rosto e pescoço), talvez porque a sinalização nessa área seja mais perceptível, segundo declaram Siple, (apud BAHAN, 1996), e Baker e Cokely, (1980). (T8, p. 96- grifos nossos.)

Observa-se no primeiro parágrafo do excerto (42) que ao fazer a relação entre “*o contato visual do TILS*” e a “*função semântica*”, o enunciador não explicita de que modo esse “*contato visual*” funciona como “*marcador do discurso*”, apenas atribui o gesto à “*função semântica*” e considera que há dois tipos de contato visual: o do surdo (entrevistador) e o do TILS (entrevistado). Em seguida, utiliza uma citação em inglês, atribuída à Bahan(1996, p.48)

para fundamentar a afirmação que fez no parágrafo anterior. No entanto, a passagem utilizada pelo autor apenas menciona que no processo de comunicação da Língua Americana de Sinais (ASL), o “destinatário tende a fixar os olhos no sinalizante. A maioria dos sinais em ASL são produzidos na área da face, outros na face ou apenas fora da área da face.” Ou seja, a citação utilizada pelo pesquisador não apresenta uma definição para a relação feita entre a “*função semântica*” e o “*contato visual*”.

Na sequência da análise do dado, o enunciador passa para o terceiro parágrafo e cita outros quatro autores, dando a entender que todos fazem a mesma afirmação sobre os sinais na área da face. Embora, a relação que o enunciador estabelece entre os textos dos autores de referência (intertextualidade) não esclareça de que modo os dados estão articulados com os autores, no sentido de deixar lacunas sobre como a “*função semântica*”, da teoria linguística, e a estrutura da LIBRAS aparecem relacionadas nos dados, é possível observar que o modo como a teoria linguística é mobilizada pelo pesquisador aponta para a construção de argumentos que buscam convergir com o sistema de restrições semânticas de D2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso dos surdos nas universidades representa um dos marcos da comunidade surda e o resultado do direito conquistado por esses sujeitos a partir da lei 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como a língua utilizada pelos surdos para se comunicar. Tal lei se desdobrou na implementação do decreto nº 5.626/2005, o qual determina a inserção da LIBRAS nas atividades curriculares de ensino. A implementação deste último documento legal possibilitou ao surdo não apenas a continuidade de sua formação, abrangente ao ensino superior, mas, a expansão de sua atuação nos espaços escolares, universitários e sociais.

Com relação ao espaço universitário, observamos a transição do papel do surdo de participante das pesquisas sobre a surdez para produtor do conhecimento, pela posição de pesquisador que passou a ocupar ao ingressar no ensino superior. Mudança essa, observada também na compreensão de surdez que se tem (re)produzido nas pesquisas acadêmicas: a de surdez como diferença entre surdos e ouvintes, que diverge da perspectiva de deficiência do corpo, produzida historicamente. A visão dicotômica presente no discurso acadêmico do surdo, de negação da deficiência e afirmação da diferença suscitou nossa seguinte questão de pesquisa: *Como a constituição polêmica do discurso do pesquisador surdo afeta a produção de conhecimento sobre a surdez?*

Diante da questão levantada, desenvolvemos o presente trabalho com o objetivo de analisar como a definição de surdez enquanto “cultura” é constituída nos discursos *acadêmico-culturalista* dos surdos (D2), a partir da relação polêmica com o discurso *oralista-normalizador* (D1), a fim de compreender como essa polêmica “molda” as posições do pesquisador no espaço discursivo em que se desenvolve a pesquisa. A perspectiva de polêmica na qual o nosso estudo se baseou é definida por Maingueneau (2008), como posicionamentos antagônicos constituídos no interior do espaço discursivo que são determinados pelo sistema de restrições semânticas de cada formação discursiva, neste caso, D2 e D1.

O autor denomina “tradução” as formações discursivas que resultam da repartição dos semas positivos e negativos, no qual o primeiro grupo (semas positivos) produzirá enunciados na posição de sentido “reivindicados”, enquanto o segundo grupo (semas negativos) ocupará a posição dos sentidos “rejeitados”. Dito de outro modo, a tradução consiste na interpretação do enunciado do Outro, localizado em outra formação discursiva. Em nosso estudo, analisamos a tradução que D2 faz do discurso D1, sendo D2 constituído pelos semas positivos que fazem oposição ao D1 que é constituído pelos semas negativos.

Especificamente, buscamos: (I) identificar os principais semas que fundamentam o discurso da Cultura Surda e sua contrapartida no discurso *oralista-normalizador*; (II) descrever o papel dos processos de interincompreensão e “tradução” (simulacros), produzidos pela relação polêmica entre o discurso *acadêmico-culturalista* e o discurso *oralista-normalizador*, nas produções acadêmicas de pesquisadores surdos; (III) discutir a influência da polêmica nas tomadas de posição dos pesquisadores em relação ao campo teórico, aos dados analisados e ao objeto da pesquisa.

Para alcançar os objetivos pretendidos, realizamos as análises das produções acadêmicas de alunos surdos da UFSC em duas etapas. Na primeira, identificamos os semas positivos e negativos que revelam os posicionamentos antagônicos de D2 (discurso acadêmico-culturalista) e D1 (discurso oralista-normalizador) nas narrativas de vida constantes nas partes iniciais das produções acadêmicas dos pesquisadores surdos; e descrevemos os papéis da interincompreensão e simulacros produzidos pela relação polêmica entre D2 e D1, ambos os procedimentos referentes aos objetivos específicos (I) e (II). Os resultados dessa etapa revelaram que D2 aparece na narrativa do surdo constituído pelo sema positivo *Engajamento*, em oposição aos enunciados produzidos por D1, traduzido a partir do sema negativo *Alienação*.

Por sua vez, o sema positivo *Pertencimento* surge em D2 como oposição aos enunciados de D1, representado pelo sema negativo da *Exclusão*. O sema positivo *Naturalidade* aparece como oposição ao sema negativo de *Artificialidade*, enquanto o sema positivo *Libertação* se opõe ao sema negativo da *Opressão*, tradução negativa que D2 faz dos enunciados de D1. O último sema positivo identificado nas narrativas de vida dos pesquisadores surdos foi o *Diferença*, que surge em oposição ao sema negativo de *Deficiência*, que constitui os enunciados de D1.

O primeiro par de semas, *Engajamento vs Alienação*, aparece nas narrativas dos pesquisadores surdos nos enunciados que atribuem ao surdo o *status* de autoridade sobre a temática surdez, institucionalizando, por assim dizer, o discurso D2 de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes. Por sua vez, D1 surge no interior do espaço discursivo como *simulacro* construído por D2 no processo de tradução do enunciado de D1. Isto é, D1 aparece como oposto à D2 por ter sido pensado (traduzido) como “alienado” acerca da surdez; desconhecedor dos Estudos Surdos e Culturais que fundamentam a perspectiva de surdez como diferença em contraposição à visão de deficiência.

Com relação ao par de semas *Pertencimento vs Exclusão*, observamos que em D2 está relacionado à descoberta da Língua de Sinais e à interação dos surdos com outros surdos que integram associações de cunho político-social. D2 portanto, surge na identificação com a língua de sinais e com membros da comunidade surda, enquanto o discurso D1 é traduzido por D2 como interação dos surdos com alunos ouvintes no espaço escolar de ensino oralista e isolamento do surdo em contextos de comunicação oral.

Os pares de semas *Naturalidade vs Artificialidade* e *Liberdade vs Opressão* aparecem interligados nas narrativas, pois a ideia de naturalidade e liberdade surge como sema positivo de D2 nas afirmações de (re)conhecimento da LIBRAS como a língua do surdo e de se sentirem permitidos a usar a língua de sinais na interação com outros surdos, o que sugere que D2 traduziu o discurso D1 com os semas negativos artificialidade e opressão, pela remissão aos desafios enfrentados nas aulas de língua portuguesa, quando eram aplicados métodos de ensino oralista para o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos surdos. Nesse sentido, a artificialidade estaria representada pelo desenvolvimento da língua não reconsiderada pelo surdo como dele, e a opressão, pela obrigatoriedade dos exercícios orais realizados.

Quanto ao par de semas *Diferença vs Deficiência*, surge a partir da concepção de que o compartilhamento da língua de sinais, o “jeito de ser do surdo” e demais aspectos considerados culturais constituem a existência da comunidade surda. Deste modo, o sema positivo Diferença se filia à D2, pela concepção de surdez como identidade cultural da comunidade surda. De forma oposta, o sema negativo Deficiência se filia à D1 pela tradução do enunciado por D2, de surdez como corpo anormal, defeituoso, que precisa receber tratamento clínico e desenvolver terapia de fala para se adequar às normas sociais.

Essa primeira etapa das análises revela a constituição polêmica da surdez pela institucionalização do discurso de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, num movimento de (re)construção da história dos surdos através da recuperação das memórias dos próprios pesquisadores surdos. Isso demonstra que o papel do pesquisador surdo não é apenas o de produtor de conhecimento sobre a temática, mas, o de opor-se às pesquisas que vêm sendo produzidas por ouvintes, cuja surdez é tratada como deficiência.

Portanto, os semas positivos e negativos que surgem da tradução que D2 faz de D1, num processo de negação mútua das posições discursivas um do Outro, nos leva a compreender que o papel de D2 é desautorizar o discurso D1 produzido historicamente, ao mesmo tempo em

que atribui a si a autoridade para produzir o discurso sobre a surdez. A autoridade atribuída é, sobretudo, pelo fato do próprio pesquisador surdo integrar a comunidade surda e ser parte da história narrada sobre esse sujeito, uma espécie de testemunha ocular e “vítima” no processo de educação do surdo. Ademais, a posição discursiva de D2 revela a perspectiva de surdez compartilhada por um grupo de surdos (acadêmicos) que desconsidera outros surdos, como os que não sabem LIBRAS, utilizam implantes cocleares, convivem harmoniosamente com ouvintes, utilizam as chamadas línguas emergentes⁶ (comunicação manual utilizada por surdos que vivem em localidades isoladas).

Na segunda etapa das análises, observamos os planos discursivos vocabulário e intertextualidade no texto acadêmico do pesquisador surdo a fim de discutir a influência da polêmica nas tomadas de posição dos pesquisadores em relação ao campo teórico, aos dados analisados e ao objeto da pesquisa. O plano vocabulário é compreendido por Maingueneau (2008) pelos “termos-chave” filiados a determinado discurso, enquanto a intertextualidade é definida pelas relações que se estabelecem entre os referenciais teóricos, remetendo-os aos discursos ligados a determinadas restrições semânticas.

Os resultados referentes a essa etapa revelaram que em T1 aparecem quatro termos constituintes das restrições semânticas do discurso D2: “política e poética”, “transgressão/transgredir”, “diferença/ identidade”, “língua de sinais/professor surdo”. Esses termos aparecem relacionados à prática pedagógica do professor surdo no espaço escolar de surdos e à manifestação da cultura surda nessa prática.

Consideramos que o modo como se construiu o discurso sobre a surdez em T1, indica que o discurso D1 foi pensado por D2 como um discurso que admite professores não conhecedores da língua de sinais no contexto escolar de surdos; que sigam o sistema de ensino idealizado por e para ouvintes; e que manifestem na sua prática pedagógica a compreensão de surdez como deficiência. Logo, o vocabulário constituinte de D1 atribuído por D2 como seu oposto é caracterizado pela dupla *normalizador/ deficiência*. A concepção “normalizadora” da surdez está relacionada à proibição da comunicação gestual e língua de sinais oral, sobretudo, nos espaços escolares; enquanto a surdez como deficiência é uma visão clínico-patológica do corpo que precisa ser medicado.

⁶ Sobre língua de sinais emergentes, ver: SILVA, Almeida Anderson; NEVINS, Andrew Ira. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p- 1029- 1053, out- dez- 2020.

Quanto ao plano intertextualidade, observamos que as referências teóricas em T1 dizem respeito aos Estudos Culturais, cujo papel atribuído pelo pesquisador surdo é o de “libertador”, por serem concebidos como instrumento de mediação da descoberta do surdo sobre si mesmo, ideia filiada ao discurso D2. Enquanto D1 é representado pelo discurso de alienação a esses estudos, o que justificaria a compreensão de surdez como deficiência.

Com relação ao T6, por se tratar de uma pesquisa estritamente linguística, especificamente, da existência ou não da preposição PARA na LIBRAS, os termos “LIBRAS” e “comunidade surda” constituem o campo lexical de D2. Eles aparecem relacionados à possível sobreposição da língua portuguesa na língua dos surdos e aos contextos históricos em que a língua oral predominava o ensino de surdos, numa remissão ao simulacro construído de D1.

O discurso D2 se apresenta em T6 por atribuir à LIBRAS o sentido de *língua dos surdos/reconhecida recentemente / pouco pesquisada/ com estrutura de funcionamento em construção/ e de modalidade espaço-visual*. Essa construção indica que o discurso D1 foi traduzido por D2 como a *língua dos ouvintes/ com grande acervo de pesquisas/ estrutura de funcionamento definida/ e língua oral-auditiva*. Isto é, o campo lexical de D1 constitui-se dos termos “língua Portuguesa” e “ouvintes”, contrapondo os termos de D2.

Por sua vez, o plano intertextualidade é constituído em T6 pelas menções e alusões às teorias linguístico-gramaticais nas quais a pesquisadora demonstra seu posicionamento em defesa dos estudos da gramática funcionalista e na clara oposição aos estudos da gramática normativa. Essa oposição construída no discurso aparece interligada aos discursos D2 e D1. Ao D2, pela afirmação de uma possível influência da língua portuguesa na língua de sinais, especificamente, da preposição PARA. Ao D1, pela “*preferência por descrever os sinais*” nos dados analisados na pesquisa, como supostamente teria ocorrido quando o surdo sinaliza o texto em português palavra por palavra. A gramática funcionalista, portanto, aparece com o papel revelador da sobreposição do português instaurada sobre a LIBRAS.

Em T8 o vocabulário filiado às restrições semânticas de D2 apresenta no centro do campo lexical do discurso “fluência/fluyente”, ligado ao par de termos “tradutores e intérpretes de LIBRAS(TILS)/língua de sinais” e ao termo “identidade”. No discurso de T8, a fluência seria uma competência dos TILS que a partir do *contato com os surdos/ e do que aprendem com esses sujeitos sobre a LIBRAS/*, são considerados inseridos na perspectiva de cultura surda. Por sua vez, o discurso adversário D1 é traduzido por D2 como seu oposto: *não-fluyente em LIBRAS pelo não contato com o surdo/ Não aprendem LIBRAS com os surdos/ e estão*

inseridos na cultura ouvinte. Portanto o vocabulário de D1 é composto pela tríade “não-fluente em LIBRAS”, “falante da língua oral” e “língua portuguesa”.

Quanto ao plano discursivo intertextualidade, aparece ora pelo que se considera “*dimensões da língua de sinais*”, correspondentes aos espaços de sinalização; ora pelos “*artefatos culturais do povo surdo*”, representados pelos aspectos de identificação da comunidade surda, tais como os elementos linguísticos que diferenciam surdos e ouvintes. Nesse sentido, a posição D2 é revelada pela defesa do reconhecimento da estrutura de funcionamento da LIBRAS e da cultura surda a partir da aceitação da autoridade do surdo sobre o uso da LIBRAS, cabendo a esse sujeito determinar os critérios de ser fluente na língua de sinais.

Com base nas análises dos dados, concluímos que a polêmica se constitui nos textos dos surdos pela dicotomia *surdos vs ouvintes*, tendo em vista que, a tradução negativa que D2 faz de D1 representa a alienação dos ouvintes sobre a perspectiva de surdez da comunidade surda; exclusão dos surdos pelos ouvintes que não reconhecem a LIBRAS como a língua desses sujeitos; imposição do uso da língua oral dos ouvintes, considerada pelos surdos uma forma de opressão e manifestação artificial da língua dos ouvintes; e pelas formas de normalização do sujeito surdo através de tratamento clínico e métodos de ensino de desenvolvimento da fala orientadas pela concepção dos ouvintes, de surdez como deficiência.

Essas posições antagônicas atravessam a produção do conhecimento do pesquisador surdo por evocarem autores que endossam a perspectiva de surdez como diferença cultural entre surdos e ouvintes, assim como pelo modo como esses autores são inseridos no trabalho: a) para cumprir o requisito da constituição do discurso acadêmico-científico e não para dar sustentação à tese levantada; b) para dar à perspectiva de surdez como diferença entre surdos e ouvintes a legitimação acadêmica do discurso D2 contra o D1.

O primeiro caso indica mais uma afirmação de apropriação do conhecimento do que a demonstração de o ter apropriado, uma vez que as citações realizadas funcionam como registro de que algo foi dito, sem que esse dito seja confrontado entre os autores utilizados ou que se desenvolva a discussão levantada pelos autores contando mais sobre o que dizem. Por sua vez, o segundo caso demonstra haver maior preocupação em estabelecer o movimento de luta do surdo contra o discurso D1, que de sustentar o próprio discurso D2. Ao nosso ver, o problema

das produções acadêmicas analisadas não está na temática abordada ou na perspectiva defendida de surdez, mas, justamente, no modo como se construiu a pesquisa.

A dicotomia presente nos textos dos surdos dá margem à compreensão de que D2 seria um discurso autoritário que não permite dialogar com outros discursos que não se enquadram na constituição dos semas positivos e negativos, o que resultaria na mera reprodução do discurso D2. Diante disso, os teóricos evocados nas produções acadêmicas dos surdos aparecem mais para garantir a oposição aos estudos que vem sendo realizados por pesquisadores ouvintes, que para auxiliar o pesquisador surdo na comprovação da tese levantada. Tem-se assim, o indicativo de que o enfoque em sobrepor as concepções hegemônicas de surdez construídas ao longo da história é maior que a identificação das evidências que possam comprovar a perspectiva de surdez de D2. Portanto, conclui-se que a dicotomia na qual o texto acadêmico do surdo se constitui, coloca em lados opostos surdos e ouvintes, sugerindo que a convivência harmônica entre os dois grupos seria impossível.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BARBOSA, Marinalva Vieira; CAMPOS, Sulemi Fabiano. **A difícil arte de dialogar com a palavra do outro para produzir palavra própria**. Interdisciplinar, Itabaiana V. 20, p. 35-46, jan./jun. 2014.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **O que tem de diferente em um texto produzido na universidade?** Começando pela área de Letras. (in) *Leitura escrita e pesquisa em letras: análise do discurso de textos acadêmicos*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas de trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2010.

BRASIL, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>> Acesso em 30. set. 2021.

BRASIL, Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.> Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL, Lei nº. 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em 30 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em 30 set. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Sulemi Fabiano. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, Natal V. 16, n. ½ p. 149-166, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Do lido ao escrito: o trabalho de não dizer as palavras do outro. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas v. 31, n. 60 p. 151-165, junho de 2013.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatório do diretor**. Rio de Janeiro: INES, 1869. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/17> . Acesso em: 02 de abril de 2022.

LIMA, CAMILA MACHADO DE; SAMPAIO, CARMEN SANCHES; RIBEIRO, TIAGO. Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 3, p. 92-114, jan-jun.2015. Disponível em < <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/7> > Acesso em 02 de setembro de 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. 2008. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de Vida Surda**: Identidades em Questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e estar sendo surdo**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

POSSENTI, Sírio. **O discurso não é uma camada**. In Os limites do discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf > Acesso em: 30 set. 2021.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante**. 2012. 263 f. Tese (Mestrado Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; FONSECA, Kelly Froés Alencar. *A polêmica como interincompreensão: construção negação de simulacros no campo discursivo da surdez*. Revista **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista v. 13, n. 2 p. 115-130. Dezembro de 2015.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Glaucia Muniz Proença. Pesquisa acadêmica e movimento surdo: a sobreposição de um fazer acadêmico e de um fazer ativista no fio do discurso. Revista **Fragmentum**, Santa Clara, v. 55, p. 97-277 jan/jun, 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 64 p. <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 53-65, jan.-jun. 2017 – ISSN 1983-3652 DOI: 10.17851/1983-3652.10.1.53-65. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12675-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica> > Acesso em 30 set. 2021.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da Libras e inícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SKILIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.