

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ELOÁ TAINÁ COSTA DA ROSA MORAES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO
SURDO: IDENTIFICAÇÕES E REPRESENTAÇÕES

UBERLÂNDIA – 2018

ELOÁ TAINÁ COSTA DA ROSA MORAES

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO
SURDO: IDENTIFICAÇÕES E REPRESENTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M827f
2018 Moraes, Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes, 1993-
 A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo
 [recurso eletrônico] : identificações e representações / Eloá Tainá Costa
 da Rosa Moraes Moraes. - 2018.

 Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.628>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Formação de professores. 3.
 Surdos - Educação. 4. Língua brasileira de sinais. I. Tavares, Carla
 Nunes Vieira, 1965- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

ELOÁ TAINÁ COSTA DA ROSA MORAES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO
SURDO: IDENTIFICAÇÕES E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Data de Aprovação: Uberlândia-MG, 06 de julho de 2018

Banca Examinadora



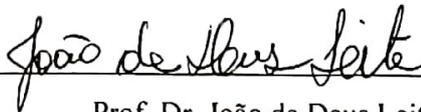
Prof.^a Dr.^a Carla Nunes Vieira Tavares

(Orientadora – UFU/MG)



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Fonseca Guilherme

(UFU/MG)



Prof. Dr. João de Deus Leite

(UFT/TO)

UBERLÂNDIA – 2018

Agradeço...

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

À minha orientadora, Carla, que me acompanha desde a graduação. Obrigada pela confiança, pela atenção e pela sabedoria. Obrigada por aceitar este desafio. Tê-la como orientadora foi, para mim, uma honra.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo, João de Deus Leite e Maria de Fátima Fonseca Guilherme, pelas leituras e pelos apontamentos que imensamente me ajudaram.

A todos os membros do GELS – Grupo de Estudos em Linguagem e Subjetividade – pelas interlocuções e pelas contribuições que muito enriqueceram este trabalho e meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos meus colegas e professores de mestrado e de graduação, pelo apoio, pelas conversas e pelas contribuições.

Aos funcionários do ILEEL-UFU pela dedicação e pelo apoio durante todo meu percurso acadêmico.

Ao Programa de Educação Tutorial – PET Letras/UFU, aos colegas que conheci nos três anos que fiz parte desse grupo e ao professor José Sueli de Magalhães, que tão bem o conduziu.

Ao Luís, à Camilla, e às meninas do “Inutilidades Públicas”, Iara, Lorena, Maísa e Amanda, comigo desde o primeiro dia de graduação, pela amizade, pelo apoio e pelo companheirismo.

À Joiciene, por me proporcionar uma experiência incrível e me apresentar a um mundo por mim desconhecido.

Ao meu namorado, Gabriel, pelo apoio, pelos abraços e pelos chocolates.

À minha família pelo apoio, em especial à minha avó, Olinda, pelo incentivo e pelos puxões de orelha.

*São as nossas escolhas, Harry, que revelam o
que realmente somos, muito mais do que as
nossas qualidades.*

– Alvo Dumbledore.

(J. K. Rowling. Harry Potter e a Câmara
Secreta. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 280)

RESUMO

Esta pesquisa visa problematizar e analisar a extensão dos efeitos de um curso formador de professor na memória discursiva deste professor em formação e as consequências destes efeitos sobre os modelos de seu posicionamento como sujeito-professor. Assim sendo, são investigados e problematizados três eixos de análise resultantes de um eixo central de investigação: a impossibilidade de falar do outro sem falar de si. São eles: as representações de surdo, as representações de língua de sinais e/ou de Libras e as do ser professor, as quais estão presentes nos dizeres dos professores formandos da primeira turma do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras – LPDL da UFU. A hipótese direcionadora do estudo é de que, devido a um revezamento discursivo, este professor tem o ouvinte como lugar idealizado de fala. Os pressupostos teóricos norteadores da pesquisa são os estudos discursivos de linha francesa perpassados pela psicanálise, em especial no que diz respeito às noções de língua e sujeito. Tais princípios têm como foco a heterogeneidade discursiva constitutiva dos dizeres do sujeito sócio-historicamente constituído. Metodologicamente, esta pesquisa se valeu das transcrições de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores em formação da referida turma. O processo de análise indicou que há um eixo central nas representações indiciadas: a impossibilidade de falar do surdo sem falar do ouvinte. Percebeu-se que a constituição deste professor em formação se dá na tensão entre as representações de surdo possíveis de serem percebidas em discursividades do imaginário social, nas representações dos participantes da pesquisa já afetadas pela experiência e na consequente interdiscursividade do LPDL, em especial, dos Estudos Surdos.

Palavras-chave: professor em formação, surdo, sujeito, discurso

ABSTRACT

The aim of this research is to raise questions and analyze the effects a teaching education program has on the majoring teacher's discourse memory and the consequences these effects have upon his/her positioning as a teacher. Therefore, three resulting axes of analysis derived from the main central pole: inability to speak about the other without speaking about himself or herself are investigated. The three analysis axes are: the representations of deaf people, the representations of sign language and/or Libras - Brazilian Sign Language - and also the representations of being a teacher. All of them occurred in the last term Portuguese undergraduate students' speech who were to major in Libras, the first group of students of the Portuguese Language Course with major in Libras of the Federal University of Uberlândia - UFU. It was hypothesized that due to discourse transfer the teacher allots idealized role in speech to hearing people. The research guiding principles are the French Discourse Analyses and some other concepts from Psychoanalysis, mainly the ones that refer to the notion of language and subject. Such approach focuses on discourse heterogeneity that forms the constituted social-historically subject's speech. In terms of methodology, semi-structured interviews were carried out to LPDL majoring students, future teachers, from the above mentioned class. The analysis process showed that there is a core axis in the representations: lack of ability of speaking about deaf people without speaking about the hearing ones. Moreover, it was observed that the foundation of the teacher education occurs in the tension between deaf people's representations which can be noticed in social imagery, in the research subjects' representations which had already been affected by previous experience and in the consequential LPDL interdiscourse, particularly in the Deaf Studies.

Key words: Teacher Education; deaf people; subject; discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento de Educação Especial
- CAS – Cursinho Alternativo para Surdos
- FACED – Faculdade de Educação
- ILEEL – Instituto de Letras e Linguística
- ILS – Intérprete de Língua de Sinais
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- LE – Língua Estrangeira
- Libras – Língua de Sinais Brasileira
- LM – Língua Materna
- LP – Língua Portuguesa
- LPDL – Língua Portuguesa com Domínio de Libras
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PET – Programa de Educação Tutorial
- SiSu – Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO UM: O SURDO NA HISTÓRIA	20
1.1. Conceituando a surdez	20
1.2 A surdez e os movimentos na educação	23
1.3. Integração e inclusão	27
CAPÍTULO DOIS: LÍNGUA E SUJEITO	33
2.1. Sujeito, linguagem e representação	33
2.2. Interdiscurso, memória discursiva e formação discursiva	36
2.3. Língua natural, Língua materna ou Língua estrangeira?	40
CAPÍTULO TRÊS: TRAJETOS DE PESQUISA: DA TEORIA À ANÁLISE	45
3.1. A composição do <i>corpus</i> de pesquisa	45
3.2. Procedimentos de análise	47
3.2.1. Seleção das sequências discursivas	47
3.2.2. Procedimentos de análise das sequências discursivas	49
CAPÍTULO QUATRO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DISCURSIVO	51
4.1. O surdo	51
4.2. Língua, língua de sinais e Libras	66
4.3. Sobre ser professor	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXO	84

INTRODUÇÃO

O histórico da educação dos surdos e o papel que o surdo desempenha na sociedade apresentam modificações significativas ao longo do tempo. Inicialmente, muitos surdos eram proibidos de usar a língua de sinais para a comunicação e eram forçados a realizar a leitura labial e a oralização. Em sociedades antigas, o surdo era considerado incapaz e, muitas vezes, condicionado a permanecer em casa. Hoje, com a aprovação das leis de inclusão e do reconhecimento da Libras¹ (Língua de Sinais Brasileira) como uma língua oficial do país, os surdos têm mais acesso à educação e ao mercado de trabalho. Porém, ainda há muito a ser feito.

A Libras foi reconhecida como uma língua oficial do Brasil pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esta lei atesta que “instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequados aos portadores de deficiência auditiva” (BRASIL, 2002) e, também, que cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério devem incluir o ensino de Libras. No que diz respeito ao intérprete de Libras, o decreto de 22 de dezembro de 2005 atesta que o profissional pode atuar em processos seletivos para instituições de ensino, em salas de aula e no apoio à acessibilidade em instituições de ensino.

Em consequência da Lei acima mencionada, nos Estudos Surdos defende-se, politicamente, a Libras como a língua natural do surdo. Mas seria uma língua não falada pelos pais e imposta por Lei a um grupo de pessoas considerada uma “língua natural²”? Qual o lugar da língua materna no que diz respeito ao surdo? Qual seria essa língua materna: a Libras, que nem sempre é a língua da mãe; ou a língua portuguesa, que em muitos casos é a língua falada em casa, mas também uma língua que muitas vezes não possibilita laços identificatórios para esse sujeito? Seria essa língua mãe uma língua de sinais não reconhecida pela comunidade surda, mas usada em casa pelos pais e pelo surdo para que se tenha alguma comunicação? Ou ainda, uma mistura de línguas, instaurando para o sujeito uma língua própria, semelhante ao que Derrida designa como “idioma” (DERRIDA, 1998, *apud* OTTONI, 2003, s/p), ou seja, “acolher o outro na sua língua, [*levando*] em conta naturalmente seu idioma”. Essas questões me chamam a atenção, pois repercutem no posicionamento do professor frente ao sujeito surdo.

¹ Adoto, neste trabalho, o termo LIBRAS, e não outros, para me referir à Língua de Sinais Brasileira, por aderir a esta convenção tácita dos usuários. Não cabe aqui, dessa forma, problematizar esta questão terminológica.

² Nos estudos linguísticos mais tradicionais, “língua natural” é comumente utilizada como sinônimo de “não-artificial”, ou seja, uma língua desenvolvida naturalmente e não premeditada, enquanto algumas vertentes dos Estudos Surdos consideram língua natural uma língua inerente ao sujeito, e, assim, consideram a Libras como uma língua natural do surdo. Discutirei mais profundamente essa questão no capítulo teórico.

Importante ressaltar que não há respostas generalizantes a essas questões, pois cada surdo reage às línguas de uma posição particular, considerando que ele é atravessado pela historicidade que o constitui.

A inquietação para esta pesquisa surgiu no início do meu curso de graduação, antes mesmo de desenvolver minha pesquisa de Iniciação Científica. Em meu primeiro semestre de graduação, no ano de 2012, tive meu primeiro contato com alguém surdo: uma colega da minha turma. Recordo-me de não haver a presença de um intérprete nas aulas e de minha iniciativa em tentar ajudá-la com os recursos que possuía: escrita em Língua Portuguesa e leitura labial. Durante as aulas, ela fazia a leitura de minhas anotações, e caso houvesse dúvida, anotava-a para que eu respondesse ou perguntasse ao professor. Ainda no primeiro semestre, tendo em vista a necessidade de um acompanhamento da aluna, abriu-se uma vaga de monitoria especial, para a qual eu me candidatei e fui aceita. Assim, além ajudá-la nas aulas, eu acompanhava minha colega também em horário extra-turno, ajudando-a com leituras, com trabalhos, com tarefas e com relatórios. Durante o ano em que a acompanhei, enfrentamos dificuldades com as línguas e dificuldades de comunicação. Devido às exigências curriculares, lidamos com quatro línguas ao mesmo tempo: português, inglês, francês e espanhol. Palavras e expressões em português que para mim eram simples, para a minha colega não eram. A experiência com ela me possibilitou perceber as barreiras que podem ser colocadas pela língua. Em minha tentativa de amenizar isso, fiz uso de aplicativos e sites que faziam a tradução de termos em Língua Portuguesa para Libras. Percebi também a dificuldade de estudar, seja em ensino básico ou ensino superior, sendo uma pessoa deficiente no Brasil. A meu ver, um dos maiores impasses foi o preconceito por parte de colegas de curso e de professores.

Durante a minha permanência na monitoria especial, iniciei meus estudos de Libras na ASUL (Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia) e, concomitantemente, participei do projeto CAS (Cursinho Alternativo para Surdos) como professora voluntária de redação. Em 2013, iniciei minhas atividades no PET (Programa de Educação Tutorial). Durante a minha experiência no PET, realizei uma Iniciação Científica em que investiguei o uso de tecnologias digitais na formação de intérpretes em Libras (Língua de Sinais Brasileira). No ano de 2014, foi inaugurado, na UFU (Universidade Federal de Uberlândia), o curso de LPDL (Língua Portuguesa com Domínio de Libras). No segundo semestre do mesmo ano e no primeiro semestre do ano subsequente, cursei quatro disciplinas oferecidas no referido curso.

Em meu percurso, notei que, diante da questão de inclusão de alunos ditos especiais, diferentes, ou até mesmo desafiados, fazia-se necessário um investimento subjetivo dos

envolvidos: dos pais, dos alunos surdos, dos colegas ouvintes, dos professores e da equipe escolar.

A política de inclusão promovida pelo governo brasileiro tem apresentado desafios para o professor, em especial o de língua portuguesa. Um dos problemas enfrentados é a especificidade que caracteriza os modos pelos quais o processo de ensino-aprendizagem para alunos se dá em salas ditas inclusivas. Gondim (2011) pondera que o acesso ao conhecimento proporcionado ao surdo é fragmentário: primeiramente, o conteúdo passa pelo recorte do professor e, neste caso, o recorte vale para os alunos surdos e ouvintes; depois, o conteúdo já fragmentado passa por um novo recorte feito pelo intérprete ao promover o acesso do dizer do professor para o aluno surdo via Libras. Gondim (2011, p. 21) aponta, ainda, que a presença do intérprete em sala de aula “não seria garantia de sucesso para o surdo, uma vez que (...) essa questão dependerá do investimento subjetivo desse profissional que ancora a própria possibilidade de que o discurso se constitua como acontecimento, na educação do surdo”. E, ainda, nem todos os alunos surdos que são “inseridos” em uma sala de aula inclusiva em uma escola regular têm conhecimento da Libras, ou seja, simplesmente colocar um intérprete para tornar acessível o dizer do professor não necessariamente faz com que o conhecimento escolar chegue ao aluno e tenha a possibilidade de provocar interpelações.

Todas essas questões e esses desafios trazem consequências para formação do professor e, conseqüentemente, para o seu posicionamento e para as suas identificações com o(s) aluno(s) surdo(s) em sala de aula. Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o ensino de Libras passa a ser obrigatório nos cursos de licenciatura ou de magistério. No entanto, seria apenas o ensino desta língua suficiente para possibilitar a capacitação do professor, de modo que ele se insira na língua e para interpelá-lo a respeito das dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo no que diz respeito à aprendizagem de língua portuguesa? Que tipo de inscrição esse professor tem na Libras, de modo que ele ensine sua língua materna por meio desta língua, tendo em vista que a Libras é uma língua gesto-visual e, portanto, não compartilha minimamente uma característica importante da Língua Portuguesa, que é ser uma língua oral-auditiva?

Apesar da aprovação da Lei nº 10.436 e da constante luta dos surdos e de seus familiares, o surdo, na maioria das vezes, não é atendido em seus direitos de educação, de formação, de informação e de atuação, assim como alunos com outras necessidades especiais e muitos alunos ouvintes não o são. Dentre os fatores que para isto contribuem estão a falta de profissionais – intérpretes e assistentes do AEE (Atendimento Educacional Especializado) – que atuam na área e as lacunas na formação de professores, formação esta que não aborda possíveis particularidades dos alunos. Constata-se que muitos dos profissionais da educação e muitas

escolas não estão ainda em condições de atender às necessidades do surdo, por ser este um campo de trabalho relativamente novo nas escolas regulares. Muitos de seus professores não têm conhecimento da identidade e da cultura surda, portanto, não sabem como lidar com este aluno, e a escola, na maioria das vezes, não dispõe de intérprete em sala de aula.

Assim, o aluno surdo presente na escola regular vivencia uma falsa inclusão escolar, pois não tem uma comunicação proveitosa em sala de aula e sofre, assim, efeitos contrários aos propostos pelas políticas de educação inclusiva. A falta de uma comunicação que atenda às necessidades do aluno acontece pois o aluno surdo não se encontra rodeado de condições linguísticas que, minimamente, possibilitariam uma interlocução em sala de aula. O aluno surdo está, dessa forma, submetido a uma exclusão por meio de uma inclusão (GONDIM, 2011).

A comunicação do aluno surdo com os professores e demais funcionários da escola deve ser mediada pela atuação de um intérprete, de acordo com o decreto anteriormente mencionado. O intérprete de língua de sinais (ILS) é quem auxilia na comunicação entre professores e alunos surdos. Porém, como aponta Magalhães (2010), a atuação de um intérprete nunca é neutra ao verter as informações de uma língua para outra. Sendo o ILS um profissional de muita importância nas escolas, sua ausência pode deixar ainda mais deficitária a aprendizagem destes alunos. Conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa para o surdo na escola regular acontece, muitas vezes, sem levar em consideração a Língua de Sinais ou mesmo a língua na qual o surdo primeiro se constituiu sujeito de linguagem, a identidade do surdo, suas necessidades e a atuação deste indivíduo na comunidade a que pertence. Dessa forma, “a inclusão tem se resumido apenas ao procedimento de matrícula, sem que a escola e os demais gestores assumam, de fato, as implicações da mesma” (GONDIM, 2011, p. 21).

Tendo em vista a dificuldade de acesso às informações pelos surdos nas escolas de ensino regular, principalmente daqueles que almejam o ingresso no ensino superior e, também, no intuito de contribuir com a formação de profissionais capacitados a trabalharem com o aluno surdo em sala de aula, o CEPAE (Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial) da UFU organiza e oferece o CAS. O Projeto CAS conta com graduandos de diversas licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia, os quais ministram aulas das disciplinas constantes do Programa do Ensino Médio Regular com o objetivo de prepararem o aluno surdo para processos seletivos de ingresso em Universidades, como ENEM e vestibulares. As disciplinas trabalhadas são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Redação, Literatura, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Filosofia, Sociologia. Além dos professores-graduandos, o Projeto CAS conta com a presença de intérpretes em sala de aula para acompanharem os professores que não possuem proficiência

ou até mesmo conhecimento da Libras. É importante ressaltar que o Projeto CAS atende somente alunos surdos e que os professores são todos voluntários. Há, também, outro cursinho oferecido pela UFU, o AFIN (Ações Formativas Integradas), que não possui especificações no que diz respeito à educação inclusiva.

No período de 01 de abril a 30 de novembro de 2012, participei do Projeto do CAS como professora voluntária de redação em Língua Portuguesa. Na época, eu não tinha o conhecimento de Libras necessário para ministrar as aulas nesta língua, e contei, portanto, com a presença de um Intérprete de Libras em minhas aulas. Foi uma experiência nova e desafiadora que contribuiu em muito para minha formação como professora de línguas. Foram várias as dificuldades enfrentadas. Uma delas, por exemplo, foi a correção das redações escritas pelos alunos: deveria eu atentar a todos os detalhes da Língua Portuguesa e, assim, inscrever-me numa via normativa encarando os desvios da norma padrão como “erros”; ou levar em consideração a estrutura da Libras, tida como a primeira língua do aluno, a qual possui estrutura e organização sintática e fonológica diferentes do Português; ou ainda, deveria eu considerar os efeitos de sentido do texto do aluno e deixar de lado o aspecto normativo da língua? Hoje, após estudos da Língua de Sinais e da identidade e da cultura surda, possuo um posicionamento diferente. Caso tivesse que tomar decisões referentes à correção de um texto de um aluno surdo ou de ensino de Língua Portuguesa para um aluno surdo, eu tomaria caminhos diferentes dos quais optei na época e, provavelmente, conquistaria melhores resultados junto aos alunos.

Há medidas, leis e projetos para a inclusão dos surdos na sociedade, em especial promovidos pela UFU, porém os dois cursinhos parecem existir como uma forma de resposta ao ensino regular, principalmente aquele voltado para alunos surdos, em relação a uma inclusão não efetivada.

Em decorrência da Lei 10.436, do decreto 5.626 e da crescente necessidade de profissionais atuantes no ensino do aluno surdo, o ILEEL (Instituto de Letras e Linguística) iniciou o curso de LPDL. O curso é matutino e possui ingresso anual por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada), e a primeira turma teve início no primeiro semestre letivo do ano de 2014. No segundo semestre letivo de 2014 e no primeiro semestre letivo de 2015, matriculei-me em quatro disciplinas do curso e percebi que o curso pode apresentar uma oportunidade de formação que considere as especificidades do ensino do aluno surdo. Indaguei sobre em que medida o curso LPDL possibilita ao professor em formação de Língua Portuguesa antecipar o aluno surdo em uma posição sujeito, ou seja, como alguém em quem ele consegue investir, subjetivamente, e não apenas como mais um em sala de aula. Significa considerar que, na prática linguageira, professor e aluno ocupariam posições discursivas em que efeitos de sentido

são produzidos, remetendo-nos ao conceito de discurso pecheutiano, em que o discurso é tido como estrutura, como sistema, e como acontecimento, enquanto historicidade, que se (re)atualiza na estrutura.

Diante do curso LPDL e a fim de responder ao questionamento sobre em que medida este curso repercute ou não na formação de professores que considerem em sua prática a especificidade de alunos surdos, propus esta pesquisa, na qual foram realizadas entrevistas com professores em formação da primeira turma do curso em questão. Foram entrevistados dez alunos formandos da primeira turma do curso LPDL, já em fase de realização dos estágios supervisionados obrigatórios em escolas de educação básica. A escolha por alunos do último ano em fase de realização de estágio se justifica pelo fato de eles já terem cursado as disciplinas teóricas e metodológicas, as quais têm a possibilidade de interpelar, discursivamente, os participantes.

Esta pesquisa é guiada pela seguinte hipótese: considerando que há algum tipo de revezamento discursivo, um professor que tenha como formação um curso de licenciatura voltado para as especificidades de ensino-aprendizagem de surdos, quando convocado a falar do curso de formação, do surdo e de questões que o perpassam, tem o ouvinte como lugar idealizado de fala.

Tentaremos responder às seguintes indagações: 1) Que representações de aluno surdo, de língua de sinais e/ou Libras³ e de ser professor para surdo tem esse professor em formação?; 2) Em que medida essas representações reverberam a interdiscursividade da formação que o futuro professor recebe no curso LPDL?

Será possível, assim, discutir as representações construídas pelos professores em formação a partir da análise dos dizeres dos participantes, o que permitirá mapear as identificações instauradas ou não às discursividades sobre o surdo e sua língua e cultura, de modo a discutir em que medida o curso LPDL incide na formação desses professores em relação à cultura surda, às especificidades de aprendizagem desses alunos e à natureza da língua de sinais. A incidência ou não da formação teórica na prática do professor poderá ser indiciada por meio das marcas de identificação possíveis de serem assinaladas na materialidade do dizer dos

³ Devido à recorrência tanto do termo “língua de sinais” quanto do termo “Libras” em específico, nos dizeres dos professores em formação nas entrevistas concedidas, optei por abordar, nesta pesquisa, ambos os termos sob o mesmo aspecto nas análises. Reitero, porém, que considero que há uma diferença entre os termos: a Libras é a língua de sinais específica do Brasil (ou assim é colocada no imaginário da população surda), estando, pois, em oposição às línguas de sinais faladas em outros países ou regiões. Dessa forma, “língua de sinais” seria o termo a se referir à modalidade de língua gesto-visual, que se opõe às línguas orais.

participantes da pesquisa, podendo considerar em maior ou menor grau as particularidades do aluno surdo.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar e problematizar as representações de surdo, de língua de sinais e da Libras e também de ensinar alunos surdos, de forma a contribuir para a formação de professores de língua portuguesa por meio da Libras.

Como desdobramento deste objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos: 1) identificar e discutir as representações, anteriormente elencadas, constitutivas da memória discursiva dos professores em formação; 2) problematizar a representação de aluno surdo, da Libras e de ser professor dessa língua; 3) discutir em que medida as discursividades do curso de LPDL reverberam nos dizeres dos participantes da pesquisa.

Apono, assim, a justificativa para minha pesquisa: contribuir para a área de Linguística Aplicada, no que diz respeito à educação dos surdos, problematizando a extensão dos efeitos de um curso específico na memória discursiva do professor em formação e as consequências desses efeitos sobre os modelos de seu posicionamento como sujeito-professor.

Para compor e desenvolver esta pesquisa, este trabalho está elaborado em quatro capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo, desenvolvo uma discussão e problematização da temática da surdez, apontando aspectos já produzidos pela literatura dos Estudos Surdos e pela Linguística Moderna. A importância deste capítulo se dá pelo fato de o sujeito ser constituído por meio de traços de identificação com o outro. Dessa forma, para abordar os processos de identificação e de representação dos entrevistados em relação ao surdo é necessária uma revisão teórica e histórica do que se diz do surdo.

No segundo capítulo, trato do arcabouço teórico necessário para o desenvolvimento desta pesquisa, inscrita no campo da Análise de Discurso de linha francesa. Assim, reporto-me aos processos de significação e modos de subjetivação do sujeito, bem como às interpelações de discursividades no processo constitutivo do sujeito, além da definição de língua e da problematização do que se diz sobre língua materna, língua estrangeira, segunda língua e língua natural.

No terceiro capítulo trato dos processos metodológicos de coleta, de seleção de sequências discursivas e de análise do material composto, circunstanciando o espaço e os participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, construo a análise das sequências discursivas selecionadas. Para tanto, foi levantado um eixo principal de análise, seguido de três sub-eixos identificados a partir

das recorrências discursivas identificadas nos dizeres dos professores em formação entrevistados.

Por fim, nas considerações finais, apresento a conclusão deste trabalho, com alguns apontamentos de pesquisa e possíveis implicações.

CAPÍTULO UM: O SURDO NA HISTÓRIA

Neste capítulo, farei uma revisão da literatura sobre a temática da surdez, contemplando estudos que discorrem a respeito da surdez, da história da educação do surdo, dos diferentes métodos de ensino do surdo defendidos no decorrer da história. Serão abordadas, ainda, questões e propostas de ordem inclusiva, as quais têm impulsionado o movimento de busca por maior atenção, independência e participação ativa do surdo na sociedade. A necessidade deste capítulo se dá devido à adoção da noção de sujeito como constituído por meio de traços de identificação com o outro, compondo sua constituição identitária: no contexto desta pesquisa, é possível que o professor do aluno surdo carregue em si traços de identificação com a representação de surdo.

Dessa forma, para falar do professor ouvinte do aluno surdo, consideramos importante abordar aspectos assinalados ao surdo por meio da memória discursiva veiculada e compartilhada socialmente sobre ele. É preciso, ainda, considerar que o que se diz sobre o surdo, suas capacidades cognitivas e aquisição de linguagem interfere na constituição identitária do professor. A identidade do professor do aluno surdo não é aqui o principal foco de problematização da pesquisa, mas, sim, o que de sua formação reverbera em seu dizer e por quais aspectos do curso que poderiam afetar sua relação com o aluno surdo o professor em formação se deixou subjetivar.

O retorno ao que já foi publicado se justifica pela necessidade de problematizar os efeitos de sentido de determinadas noções e questões discursivizadas sobre os Estudos Surdos. Para constituir este percurso teórico, faço uso de algumas obras e autores estudados no programa do curso LPDL, como Quadros (2003), Quadros (2004), Quadros e Karnopp (2004), Perlin (2006) e Guesser (2009); de outros autores dos Estudos Surdos e de questões inclusivas por mim selecionados, como Carmozine e Noronha (2012), Costa, (2010), Martins e Nascimento (2012), Sá (1999), Walber e Silva (2006); e também obras e autores selecionados com o objetivo de levantar problematizações pontuais, como Gondim (2011) e Mascia e Silva Júnior (2014).

1.1. Conceituando a surdez

As concepções sobre o surdo e a surdez sofreram mudanças no decorrer da história. O que se entendia por surdez influenciava os rumos da educação deste sujeito. A dificuldade de

conceituação do surdo⁴ reverbera as várias representações históricas a ele direcionadas, que repercutem até os dias atuais.

Santana (2007) aponta que o diagnóstico da surdez possui uma carga histórica de impossibilidade e de incapacidade de aprender, de falta de inteligência e de insucessos na escola e na vida profissional, ou seja, os discursos pré-construídos em relação ao surdo, com suposições que perduram, historicamente, resultam na exclusão do surdo. Devido à incapacidade de uma língua sônica compatível com seus meios de expressão gestual-visual, os surdos enfrentam limitações na comunicação, e não raro, essa falta é considerada um déficit de conhecimento e, às vezes, também um déficit cognitivo. Porém, como aponta Gondim (2011, p. 35), “possuir dificuldades de expressar o pensamento via linguagem não significa falta de inteligência ou impossibilidade de aprender”. Dessa forma, é apontado que o déficit do surdo não é cognitivo, mas, sim, de língua sonora, sob a perspectiva do ouvinte.

Outra concepção da surdez ainda ligada a uma ideia de patologia é a concepção médica, que vê o surdo como algo que deve ser consertado. Alguns trabalhos enfatizam esse viés representativo. Fernandes (1990), por exemplo, concebe a surdez como uma deficiência grave pela sua interferência no comportamento do homem, fazendo-se necessária uma reabilitação do surdo para que se tenha uma aproximação com a “normalidade”. Lúria e Yudovich (1978, *apud* GONDIM, 2011), por sua vez, defendem que o surdo que não se comunica verbalmente não é capaz de abstrações, e, portanto, é menos capaz. A partir dessa concepção de surdez como patologia, foi iniciado um diagnóstico dos níveis de surdez e também das causas da perda auditiva.

Por sua vez, Carmozine e Noronha (2012) apresentam a perda auditiva como uma diferença da habilidade tida como normal para a percepção dos sons. Essa perda pode ser classificada como leve (audição entre 26 e 40dB⁵), moderada (audição entre 41 e 70 dB), severa (audição entre 71 e 90 dB) ou profunda (audição acima de 91 dB), podendo ser uma surdez de causa congênita ou uma surdez adquirida. A surdez de causa congênita se deve a fatores hereditários ou a complicações durante o período de gestação. A surdez adquirida ocorre devido a fatores pós-parto, tanto por complicações e doenças, quanto por medicações. As autoras ainda discursivizam a pessoa com déficit auditivo como aquela que apresenta perda de nível leve a moderada, não sendo considerada totalmente surda. São chamadas “pessoas com déficit

⁴ A corrente acadêmica que se autodenomina “Estudos Surdos” adota a expressão “sujeito surdo”, porém não a utilizei, neste trabalho, pois adoto uma noção de sujeito que impossibilita emprestar ao sujeito qualquer essência, pois ele é um efeito de linguagem.

⁵ dB: decibéis, unidade de medida de intensidade do som.

auditivo” aquelas que não aceitam gestos ou língua de sinais para a comunicação. Elas classificam como surdos aqueles que apresentam perda auditiva de severa a profunda.

Atualmente, o termo deficiente é rejeitado devido a sua carga pejorativa. “Os surdos não se consideram deficientes, mas distintos, detentores de uma língua diferenciada e específica conhecida como Libras” (CAMOZINE; NORONHA, 2012, p. 30). Assim, a surdez é vista não como patologia ou doença, mas, sim, como uma diferença, não necessitando mais de um tratamento ou cura, mas, sim, de compreensão e de respeito por sua distinção. Podemos perceber, dessa forma, uma visão socioantropológica da surdez atualmente: “uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber o mundo” (QUADROS, 2003, p. 8).

Há também a representação do surdo como incapaz, o que origina algumas nomeações não aceitas pela comunidade surda, como, por exemplo: “mudinho”, “surdo-mudo”, “coitadinho”, “deficiente auditivo” e “portador de surdez”. Tal memória discursiva demonstra o preconceito vivido pela comunidade surda e é oriunda do não conhecimento da realidade e da capacidade do indivíduo surdo. Para a comunidade surda, apenas o termo “surdo” é suficiente (SILVA; SILVA; REIS, 2012).

Assim como uma concepção clínica e médica, que vê a surdez como algo que deve ser curado, o uso de determinados termos pode indiciar a filiação a uma dada discursividade, a uma determinada formação discursiva. Dessa forma, muitos dos termos são refutados pelos estudos surdos, como, por exemplo, “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais”. A palavra “portar” remete a algo que pode ser “retirado” ou modificado. A denominação “surdo-mudo”, apesar de ser utilizada há muitos anos, é considerada incorreta, como mostra Carmozine e Noronha (2012): a surdez e a mudez são déficits diferentes, envolvendo processos diferenciados. A palavra “deficiência” também não costuma ser aceita por alguns surdos por remeter principalmente à falta, ao déficit (GUESSER, 2009). Guessser (2009) ainda aponta que é necessário um deslocamento conceitual, com reflexões e problematizações a respeito das nomeações dadas ao outro.

Podemos perceber mudanças de concepções do surdo como incapaz, como deficiente e, atualmente, como diferente, refletindo e redefinindo políticas educacionais inclusivas. Dessa forma, a concepção de surdez e a nomenclatura utilizada estão diretamente ligadas com a representação que se tem tanto do surdo quanto das políticas educacionais consideradas adequadas.

Quanto ao entendimento do que é o surdo, corroboro a perspectiva que aponta que a posição discursiva do surdo é construída a partir do ouvinte, constituindo uma imagem

cristalizada, com poucas possibilidades de resignificação. Há, também, uma memória discursiva fossilizada sobre o surdo, que o coloca como um sujeito incapaz de se comunicar e de aprender. O surdo sofre os efeitos de um mecanismo discursivo e de uma política limitada decorrente da normalização existente.

Os Estudos Surdos parecem trabalhar em favor de outras possibilidades para a ocupação dessa posição de sujeito. Porém, devido à territorialização epistemológica, política e panfletária que esses estudos marcam, configura-se uma imagem naturalizada dos surdos, o que pode marcar posições dicotomizadas, em polos distanciados, dificultando ainda mais a inclusão.

1.2 A surdez e os movimentos na educação

Para que possamos estudar e analisar as representações identificadas nos dizeres dos professores em formação, devemos, primeiramente, compreender a realidade surda.

O surdo passou por diferentes métodos de ensino e, também, foi atravessado por discursos históricos diferentes no decorrer de sua trajetória até os dias atuais. Não faremos aqui uma análise detalhada e profunda da trajetória histórica do surdo, mas, sim, tratarei de alguns aspectos que contribuíram para uma construção discursiva da imagem do surdo e que remete a uma memória discursiva atravessada pela história, pela ideologia e pela subjetividade daqueles que discursivizam sobre o surdo. O conhecimento da trajetória do surdo auxilia na compreensão da constituição identitária dos surdos hoje e como são representados no imaginário social, visto que, historicamente, foram impedidos de desenvolvimento e de autonomia. Entendo o imaginário social como um sistema de imagens e de representações articuladas entre si que circulam, socialmente, por meio das práticas discursivas. Esse sistema estabelece:

uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia. Não é difícil perceber que o Imaginário institui verdades. (...) ele institui histórica e culturalmente o conjunto de interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente (TEVES, 2002, p. 65-66).

Os efeitos de sentido que circulam a partir do imaginário social, então, apesar de naturalizados, estão passíveis de desestabilização e reconfiguração e de constituir, inclusive, a memória discursiva, que afeta e constitui os participantes desta pesquisa.

Costa (2010), em sua retomada histórica, relata que, para os egípcios e romanos da Antiguidade, o surdo não ocupava a mesma posição que os ouvintes na sociedade por não serem considerados capazes. Judeus e gregos também não permitiam o acesso do surdo à educação.

O autor aponta ainda que, de acordo com o Antigo Testamento, o surdo é considerado “impuro para o culto” e, no entanto, o aleijado era integrado à sociedade. Na Idade Média era comum os surdos serem encaminhados a monastérios onde os monges adotavam a regra do silêncio e se comunicavam por meio de sinais. Porém, como aponta Reily (*apud* COSTA, 2010), esses sinais não deram origem à língua de sinais, apesar de seu uso ter mobilizado a concepção de que uma comunicação visual poderia vir a ser eficiente.

Foi somente a partir do século XVI que o surdo começou o processo de deslocamento da posição de sujeito incapaz para a posição de sujeito apto à linguagem e à realização de atividades. O monge Pedro Ponce de Leon, da Espanha, é considerado o primeiro professor de surdos da história. Ele trabalhou escrita, datilologia⁶ e fala com filhos surdos de nobres para que pudessem ler, escrever e falar sobre o cristianismo. A primeira escola pública para surdos foi criada na França por Michel L’Epée em 1750. O método de ensino utilizado era o gestualismo, um método que utilizava os gestos para a comunicação. O gestualismo, para Costa (2010), ainda não era considerado uma língua em si, pois consistia de mímicas e de movimentos corporais para a expressão de ideias. Concomitante ao uso do gestualismo, “a fala era valorizada para a aceitação social do surdo, conseqüentemente também a oralização” (COSTA, 2010, p. 23).

O Congresso de Milão, um congresso mundial de educadores de surdos realizado em 1880, declarou o método oral puro como melhor método de ensino do surdo, argumentando que os sinais seriam empecilhos para o desenvolvimento da fala, leitura labial e precisão das ideias. Essa decisão reforça a ideia do surdo como algo anormal e patológico, que deve ser “consertado”⁷.

O ensino voltado para os surdos no Brasil começou em 1855, com a vinda de Hernet Huet a convite de Dom Pedro II. Uma das hipóteses para a vinda do francês para o Brasil é de que a princesa Isabel teria uma criança surda. O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) foi fundado, então, em 1857, no Rio de Janeiro. Naquela época, o uso de sinais já era adotado na alfabetização da criança surda. Com o Congresso de Milão, em 1880, a educação dos surdos foi afetada negativamente. Somente em 1980, com a fundação da FENEIS

⁶ Sinais correspondentes às letras do alfabeto.

⁷ Escolhi a palavra “consertado”, remetendo-me às considerações de Foucault em sua obra *Os anormais* (2001) na qual ele discute os dispositivos que se prestam a definir o que é considerado normal e anormal em função da tecnologia de poder que produz determinados parâmetros de normalização. Assim, o que foge a esse parâmetro deve ser “consertado”. O parâmetro, no caso desta pesquisa, é o ouvinte, que classifica, distingue, define o surdo a partir de sua posição discursiva.

(Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), houve um significativo avanço na defesa dos direitos dos surdos no Brasil.

Atualmente, o método de ensino mais aceito pela comunidade surda é o bilinguismo, pois privilegia a Libras, e o ensino da Língua Portuguesa é ministrado como segunda língua, com estratégias específicas. A Língua Portuguesa é vista, primeiramente, na modalidade escrita. Somente quando possível é abordada a modalidade oral (CARMOZINE; NORONHA, 2012). De acordo com a filosofia bilíngue, se o surdo possui a sua primeira língua, considerada a Libras, bem estruturada, a aprendizagem de uma segunda língua será mais eficaz.

Podemos perceber a mudança histórica dos métodos de ensino direcionados aos surdos: dos primeiros registros de ensino do surdo que se baseiam em fazer com que o surdo adquirisse características atribuídas aos ouvintes, como a oralidade, até métodos de ensino mais atuais que se baseiam em uma proposta de inclusão, que favorecem o uso de língua de sinais. O método oralista, que visa o desenvolvimento da oralidade, atribui maior importância à articulação de palavras do que ao desenvolvimento de relações pessoais e escolarização (GONDIM, 2011). O método de comunicação total, por sua vez, propõe que o desenvolvimento do surdo não é alcançado apenas pelo desenvolvimento da oralidade. Este método não obteve êxito, pois não priorizava nenhuma língua ou modo de comunicação específico.

O bilinguismo, método mais aceito por surdos e estudiosos dos Estudos Surdos atualmente, parte do pressuposto de que o surdo tem a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, e, por estar inserido em um ambiente majoritariamente ouvinte, ele deve aprender ambas as línguas. O diferencial do método bilíngue, como apontam Gondim (2011), Carmozine e Noronha (2012) e Guessier (2009), é que há a defesa da primazia da língua de sinais: ela deve ser ensinada primeiro, devido à sua utilização para a comunicação do surdo, e utilizada como ponto de partida para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Fernandes (2008), porém, aponta que, apesar de haver o reconhecimento da língua de sinais no bilinguismo, a Língua Portuguesa ainda é tida como mais importante na educação do surdo, um meio de acesso ao conhecimento. Gondim (2009, p. 57) aponta também que “o bilinguismo é uma utilização camuflada do oralismo, visto que o surdo recebe educação de acordo com as concepções dos ouvintes”, ou seja, a centralidade continua no ouvinte.

É possível perceber, assim, que, apesar de haver a defesa de um reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação do surdo no método bilíngue, ainda há a prevalência do ouvinte em nome de uma suposta inclusão: apesar de haver a defesa do uso da Libras como “língua do surdo”, ela deve ser utilizada como meio para se chegar à Língua Portuguesa.

Em via de discorrer sobre a(s) política(s) linguística(s) em relação à Libras, recorro a Lagares (2018). A primeira menção do autor em relação a intervenções políticas em relação às línguas diz respeito ao consenso, ou a falta dele, sobre quem seria o falante ideal da língua em questão. Assim, ao falar de língua, de estudos sobre as línguas e de políticas a elas direcionadas, não há como não abordar a questão da normatividade que rege seus usos, assim como a questão da suposta homogeneidade dos usuários da língua e o uso que dela fazem. O autor defende que a isso não se deve culpabilizar a linguística, pois efeitos políticos das pesquisas acontecem sem a possibilidade de controle, “na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e pode cancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas” (LAGARES, 2018, p. 19).

Em sua obra, Lagares (2018) data as primeiras intervenções conscientes em políticas linguísticas nas décadas de 1950 e 1960: após a descolonização e a formação de novas nações na África e na Ásia, tais políticas foram instituídas de forma a “solucionar” questões de ordem linguística nas novas sociedades multilíngues. O planejamento visava influir no futuro das línguas, privilegiando e alocando como língua oficial as línguas de colonização, abordando, dessa forma, o *status* e funções sociais das línguas envolvidas. Uso, aqui, o verbo *solucionar* entre aspas de modo a marcar que não há uma única solução possível para questões de ordem linguística, menos ainda uma solução permanente.

Em contrapartida, um planejamento linguístico pós-moderno tenderia valorizar a diversidade (LAGARES, 2018), levantando questões de proteção, manutenção e revitalização das línguas. O autor aponta ainda que políticas linguísticas também são realizadas por outras instituições além do Estado, tais como a igreja e associações. Assim, o termo “política linguística” é por ele definido como “intervenção consciente sobre as “línguas” ou sobre os usos linguísticos nos mais diversos níveis” (LAGARES, 2018, p. 25).

De acordo com a perspectiva de Lagares (2018), oriento minhas reflexões a respeito das políticas linguísticas em relação à Libras no Brasil. A lei que reconhece a Libras como uma língua oficial no Brasil é uma forma de política linguística: a lei a reconhece como uma língua de âmbito nacional. Porém, essa mesma lei atesta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Em consequência, em situações de registro, como, por exemplo, em provas de processo seletivo, o surdo deverá redigir suas respostas em português. Similarmente, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, não há menção da Libras ou de questões inclusivas. Assim, por mais que se tenha a Lei, não há uma gestão linguística (LAGARES, 2018) em relação à Libras. Em contrapartida, o ensino de línguas como o inglês e o espanhol está

assegurado pelos PCNs, ainda que nem sempre esse ensino se efetive da forma como preconizado nas diretrizes.. Tal planejamento visa influir no comportamento das pessoas em relação à aquisição destas línguas: o *status* nacional da língua inglesa e da língua espanhola, que são consideradas línguas estrangeiras, é maior que o *status* da Libras, uma língua considerada oficialmente como nacional.

Ainda baseada nas reflexões de Lagares (2018), reconheço que a seleção de uma variedade de língua de sinais do Brasil para o posto de língua nacional implica em duas noções. A primeira é de que tal escolha reflete as relações de poder e as hierarquias sociais: assim como a Língua Portuguesa possui inúmeras variações em todo o território nacional, é lógico reconhecer que, no que diz respeito à língua de sinais no Brasil, também existem variações. A segunda noção, é a abordagem homogeneizadora, questionada e problematizada por Lagares (2018). Tal abordagem baseia-se na concepção de que uma língua mais uniforme poderia resolver os problemas de comunicação de uma determinada comunidade.

Considero, assim, que o reconhecimento da Libras como uma língua oficial do Brasil é uma política linguística que visaria um maior reconhecimento da língua. Porém, também faz parte das políticas linguísticas do governo em relação à esta língua de sinais a não implementação dela no ensino básico, apenas nos cursos de licenciatura do ensino superior.

1.3. Integração e inclusão

Percebemos ao longo da história, o direcionamento para uma melhor inclusão do aluno surdo. Segundo Walber e Silva (2006), a inclusão social é uma proposta de um preparo bilateral em que tanto o indivíduo quanto a sociedade e o meio em que vivemos são preparados para uma convivência harmoniosa. De acordo com os autores, a integração visa a preparação da pessoa com deficiência para se adequar à sociedade, exigindo pouco ou nada desta. A inclusão do surdo, portanto, mostra um aspecto colonizador da língua oral sobre a língua de sinais (MASCIA; SILVA JUNIOR, 2014), como podemos observar, explicitamente, nas propostas de ensino de cunho oralista e de comunicação total. Notamos, porém, que não há exatamente uma convivência harmoniosa por conta de uma suposta inclusão social: o conhecimento e a divulgação da Libras ainda é de certa forma escasso, o que dificulta a comunicação entre surdos e ouvintes. Além disso, a falta de debates e de informações leva a uma certa confusão entre as

diversas deficiências e suas especificidades, como, por exemplo, a diferença entre a Libras e o Braile⁸.

Apesar das constantes proibições ao surdo, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, são resultados da luta pela inclusão do surdo no Brasil. A lei reconhece a Libras como a segunda língua oficial no Brasil, exigindo, dessa forma, de instituições públicas e privadas, o tratamento adequado ao surdo. O decreto garante ao surdo o direito de acesso à comunicação, à informação e à educação em sua língua, tornando, assim, a presença do intérprete de Libras obrigatória em salas de aulas e em diferentes âmbitos de instituições de ensino. O decreto exige, também, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura no Brasil, embora não especifique a carga horária mínima. Assim, fica a cargo da instituição de ensino a decisão sobre esta questão.

Para cursos de Letras com habilitação em português, em francês, em inglês ou em espanhol, ofertados pelo ILEEL, é oferecida apenas uma disciplina obrigatória de Libras durante a graduação, com carga horária de 60 horas-aula. O curso de Pedagogia da UFU também oferece uma disciplina obrigatória de Libras com a mesma carga horária de 60 horas-aula. Em contrapartida, constam no currículo do curso LPDL seis disciplinas práticas obrigatórias de Libras, que totalizam 360h. Corrobora com a valorização do ensino de Libras por este curso, a percepção durante a análise do *corpus* desta pesquisa, da recorrência de dizeres de participantes de pesquisa que enfatizam a importância das disciplinas correlacionadas com a Libras como mostram os excertos:

Fernanda: as aulas de Libras também, claro, foram muito importantes, porque foi nas, na, nas aulas de Libras que eu já aprendi o que eu sei hoje em Libras.

Berenice: Na de Libras, no estágio de Libras, as aulas que a gente teve em Libras

Carol: foi a disciplina de Libras, né, e os cursos que eu fiz fora

Amanda: Me chamou atenção, é, assim, positivamente as disciplinas relacionadas à Libras,

João: Eu pude perceber que essas disciplinas, Libras, né, é... História da Educação dos Surdos e Gramática um e dois, Aspectos Gramaticais de Libras, acho que foram as que mais nos ajudaram nesse contato.

Notei, portanto, que o LPDL acredita na relevância das disciplinas de Libras na formação do professor e elas aparecem como significativas na constituição dos participantes desta pesquisa, como professores.

⁸ A saber: A Libras é a Língua Brasileira de Sinais, língua tida pela comunidade surda brasileira como meio de comunicação. O Braile não consiste em uma outra língua, mas, sim, em um sistema acessível de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão.

De acordo com o que é apresentado pelos Estudos Surdos, o surdo brasileiro possuiria como “língua natural” a Libras, tendo assim, sua identidade constituída nesta língua e a Língua Portuguesa, que seria a segunda língua do surdo, ressignificaria suas relações identitárias. Concordando com a proposta teórica de que a identidade surda, assim como a ouvinte, não é única, Perlin (2006, p. 140) apresenta a identidade surda como, na verdade, identidades surdas, no plural, pois são “multifacetadas, fragmentadas, em constante mudança; jamais se encontra uma identidade mestra, um foco”. Gesser (2009), no entanto, apresenta a identidade surda no singular, não porque considera a identidade surda como única e indivisível, mas, sim, para diferenciá-la da identidade ouvinte. Ao considerar a identidade surda como uma identidade unificada, há a tentativa de fortalecimento da “identidade local” proposta por Hall (2014), resultando em uma ação defensiva em relação aos grupos dominantes. No caso do Brasil, a ação defensiva dos surdos se coloca em relação à cultura ouvinte, ou até mesmo em defesa da “identidade social” (HALL, 2014). Tomaremos, neste trabalho a noção de identidade multifacetada, em constante mudança, tendo em vista as constantes identificações instauradas e interpelações endereçadas ao sujeito. Essas identificações podem ser indiciadas no *corpus* analisado a partir das recorrências e das reformulações em torno de um tema, que permitem perceber as representações dos participantes de surdo, de Língua de Sinais e/ou Libras e de ser professor. Isso será amplamente abordado no Capítulo Três: Trajetos de Pesquisa: da teoria à análise.

Identificados como um grupo social, os surdos não se consideram diferentes, mas sim pertencentes a uma minoria linguística, como se fossem estrangeiros dentro do próprio país (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Martins e Nascimento (2012) consideram que os

[...] sujeitos surdos⁹, sem um totalitarismo existencial, tendo a língua de sinais como constitutiva de seus fazeres corporais, devem ter a possibilidade de existir em sua diferença, e nela aprender dentro da escola. Sabemos, todavia, que os sujeitos surdos sentem em si os efeitos da produção de saberes sobre a surdez que circulam na sociedade, nas mais variadas instituições (MARTINS; NASCIMENTO, 2012, p. 57)

Assim, os autores reforçam os direitos dos surdos de serem educados no que seria a sua língua, a Libras, e, também, apresentam outro fator importante para sua constituição identitária: as representações e os dizeres da sociedade. Comumente, deparamo-nos com o dizer no campo do senso comum de que a Libras é apenas uma modalidade do português, expressa por meio de gestos e de mímicas. Entretanto, a Libras é tomada por autores dos Estudos Surdos, como

⁹ Mantive a expressão “sujeito surdo”, nesta citação, por ser de uso dos autores mencionados.

Guesser (2009), Quadros e Karnopp (2004), Carmozine e Noronha (2012) e Ferreira (2010), como uma língua com gramática e com estrutura independentes, com sinais próprios constituídos pela formação dos principais parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, locação, movimento e expressão facial. “Apesar das diferenças entre as línguas [*orais e de sinais*], as estruturas apresentam aspectos comuns que interessam às investigações linguísticas por explicarem a natureza da linguagem humana” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 17).

Os surdos, em sua maioria usuários e defensores da Língua de Sinais, filiam-se às discursividades que colocam o surdo como um indivíduo com características diferentes dos ouvintes, bem como a autores, como Quadros (2004), que definem os surdos pela experiência visual e também pelo “déficit de audição que o[s] impede[m] de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária” (SÁ, 1999, p. 2). A partir deste ponto de vista, a surdez não é considerada como algo que deve ser curado, mas, sim, como uma diferença sociocultural. Essa percepção visual que os diferencia é uma característica fundamental para a delimitação do que se diz da cultura surda: o aprender e o compreender o mundo por meio da visão. Devido a essa experiência visual do surdo, ele possui uma percepção de mundo diferente do ouvinte.

Carmozine e Noronha (2012, p. 34) trazem a definição de cultura como “um conjunto de características humanas, não inatas, que surgem, se preservam, se aprimoram e se modificam por meio de um grupo de indivíduos comunicativos e cooperativos”. Dessa forma, consideram a cultura surda como parte daqueles surdos que fazem uso de uma língua em comum, a Libras, que têm como peculiaridade a compreensão do mundo por meio da visão. As autoras apontam, também, que há autores que refutam a existência de uma cultura surda no Brasil por se tratar de pequenos grupos isolados. Martins (2004), por exemplo, defende que a surdez não isola o indivíduo, fazendo-o parte de um grupo à parte da sociedade. Derrida (1998, *apud* UYENO, 2003, p. 53) afirma que “toda cultura institui-se por meio de imposição unilateral de alguma “política” de língua”, podendo confirmar tanto a proposição de Carmozine e Noronha (2012), de que a cultura surda faz parte de um grupo específico, os surdos, quanto os autores, que refutam a ideia da cultura surda baseados na não unidade da comunidade surda, e conseqüentemente, da Libras.

Guesser (2009, p. 53) afirma a existência de uma identidade e cultura próprias do surdo, e justifica esta afirmação postulando que afirmá-la é

extremamente significativa no processo de afirmação coletiva de grupos minoritários, que não apenas se exprime no singular “*uma*”, mas também está inscrita no adjetivo “*própria*”. “*Cultura Própria*” sugere a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva¹⁰

Dessa forma, a autora defende o uso dos termos “cultura surda” e “cultura própria”, de modo a empregar visibilidade aos surdos. Aponta também que o surdo compartilha aspectos da cultura ouvinte, o que não faz do surdo alguém menos surdo, visto que as culturas são flexíveis e dinâmicas. Para a autora, dizer o surdo no singular, com *uma* cultura e *uma* identidade, é eliminar a diversidade existente entre os surdos, como, por exemplo, entre surdos oralizados e surdos cegos, porém, considerar os surdos como um grande grupo é uma maneira de distingui-los dos ouvintes e conseguir visibilidade. Coracini (2003a, p.201-202) também aponta que “falar de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência, fazê-los serem e acreditarem que são ou que existem.”

Coracini (2003c) aponta também que, ao dizer de uma identidade de um povo ou de grupo social, procura-se uma relação de homogeneidade, o que os diferencia de outros grupos. Porém, segundo a autora, se o sujeito é tido como cindido, descentrado e inconsciente, e a própria linguagem considerada heterogênea, não há como postular uma identidade acabada, mas, sim, postular momentos de identificação em constante movimento e em constante modificação por parte do sujeito.

Acredito que a defesa de uma “Cultura Surda” é importante para o processo panfletário de defesa e afirmação de características supostamente próprias ao surdo. Partindo da noção de que a cultura é constitutiva do ser humano, é certo afirmar que o surdo possui uma cultura. Porém meu olhar de analista me permite perguntar: qual cultura é essa? No pensamento benvenisteano, língua e cultura são colocadas em uma relação horizontal sem hierarquias, filiadas à significação. Acatando o posicionamento de que a Libras é uma língua, e não um conjunto de sinais e mímicas, essa língua “dos surdos” estaria em relação com uma cultura também “dos surdos”, se manifestando no léxico, ou, fazendo uso dos dizeres dos Estudos Surdos, uma vivência visual do mundo. Contudo, como linguista, devo considerar também que a Libras, assim como qualquer outra língua considerada natural, é afetada por outras línguas, e que a “Cultura Surda” também é afetada por outras culturas. Portanto, não me cabe afirmar que a Libras e a Cultura Surda são independentes. A língua utilizada pelos surdos, assim como a

¹⁰ Grifos da autora

cultura que os subjetiva, pode sim ter características próprias, mas com constante influência da cultura ouvinte, com a qual encontra-se em constante contato.

CAPÍTULO DOIS: LÍNGUA E SUJEITO

Neste capítulo, considerando a filiação teórico-analítica ao campo da Análise de Discurso Francesa de orientação pecheutiana, tratarei de questões teóricas que serão tomadas como base para analisarmos a questão de pesquisa, a qual diz respeito às representações de aluno surdo, de língua de sinais, de Libras e de ser professor de surdo que possui o professor em formação do curso de LPDL e no intuito de discutir a possível interdiscursividade desse curso na constituição do professor.

Entendo, destarte, que o campo discursivo me permitirá indiciar as filiações discursivas dos participantes desta pesquisa a partir do enfoque na heterogeneidade discursiva constitutiva de seus dizeres. Por meio da identificação de formações discursivas, será possível discutir e analisar as representações e as inscrições discursivas dos professores em formação entrevistados, remetendo à memória discursiva sobre o surdo, sobre língua, sobre língua de sinais e Libras e sobre ser professor.

Amparando-me na perspectiva discursiva para abordar a noção de língua e de sujeito, remeto-me à heterogeneidade constitutiva do discurso apresentada por Authier-Revuz (1990, 1999) e por Pêcheux (1997, 2009), no que diz respeito ao discurso e à constituição discursiva do sujeito como ponto de partida desta revisão teórica.

2.1. Sujeito, linguagem e representação

A partir da concepção de sujeito proposta pela Análise de Discurso de linha francesa, atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana, adoto o conceito de sujeito dividido, constituído e interpelado historicamente na sua relação com o Outro, ou seja, um sujeito sócio-historicamente constituído. O sujeito é considerado, assim, plural e heterogêneo. Reside aí a razão de tomar a pluralidade e a heterogeneidade como constitutivas do sujeito e do discurso. Pêcheux (2009) considera o sujeito como efeito de linguagem, interpelado pela ideologia. Assim, o sujeito é dito e é constituído pela linguagem e dela se vale para fazer sentido do e no mundo. Para tanto, filia-se a diferentes formações discursivas¹¹ para, então, tomar uma posição perante um determinado objeto ou evento. O sujeito, como efeito de linguagem, submete-se, de maneira não consciente à língua e à ideologia, e tem sua subjetividade constituída por processos

¹¹ Explicitarei a noção de formação discursiva mais adiante.

de identificação. Lebrun (2008) avalia, partindo do processo de subjetivação, no que falar implica: falar implica o vazio, o silêncio, o desvio e a distância do imediato do real.

Como a noção de sujeito que embasa a Análise de Discurso francesa é afetada pela premissa do inconsciente, é preciso dizer que, para a psicanálise freudo-laciana, o ser humano é ser de linguagem: para viver e assumir lugar entre seus iguais, o ser deve se submeter à linguagem. As primeiras postulações lacanianas são propostas a partir da Linguística Moderna estabelecida por Ferdinand Saussure (2008) no “Curso de Linguística Geral”. A língua, como meio primordial da linguagem, pressupõe um funcionamento: é um sistema de significantes, que, por sua vez, só possuem valor quando em relação uns com outros. Por ser um sistema descontínuo de significantes, instaura uma distância irreduzível entre a palavra e a coisa. Estando o sujeito submetido e só podendo se exprimir por meio dessa descontinuidade do significante, ele próprio está condenado à descontinuidade. Assim, por ser um ser falante, não é um sujeito pleno, mas dividido pela linguagem, furado e barrado.

A consideração do sistema de significantes implica que, também, seja considerado o vazio que os separa. Lebrun (2008, p. 51) afirma, assim, que a identidade de um sujeito é, primeiramente, vazia, porém “é a inscrição dessa negatividade constituinte que permite que um indivíduo exista como sujeito”. A negatividade percorrida por Lebrun está ligada à impossibilidade da significação de tudo por meio da linguagem.

Na leitura da psicanálise feita por Pêcheux, na segunda fase de suas propostas para a Análise de Discurso, o assujeitamento do sujeito às formas da língua e às formações ideológicas é uma característica fundamental da relação do sujeito com o enunciado. Em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (Les Verités de la Palice)*, Pêcheux (1997) postula a linguagem como construção de sentido a partir de um dado posicionamento discursivo, sendo assim, o sentido não é passível de controle. O sujeito, como efeito de linguagem, está passível a dois esquecimentos, ambos da ordem do inconsciente (PÊCHEUX, 2009; PÊCHEUX, FUCHS, 1997): no primeiro esquecimento, o sujeito possui a ilusão de controle dos efeitos de sentido de suas enunciações, e, assim, de que é a origem de seu dizer; e no segundo esquecimento, o sujeito tem a ilusão de saber o que diz, ou seja, de que controla os sentidos produzidos a partir do que se diz. Esse segundo esquecimento remete à heterogeneidade constitutiva do discurso, conforme retomada por Gregolin (2009, p. 51):

não há uma só palavra original; os sentidos são sempre eivados pela falta do outro que os atravessa e, por isso, eles se produzem no cruzamento entre uma atualidade e uma memória. (...) não há um único enunciado que não retome outros e com eles dialogue;

não há um único enunciado sem margens pois ele será sempre povoado por outros enunciados. Os sentidos acontecem, portanto, em uma dispersão.

Os efeitos de sentido, então, segundo a autora, estão sujeitos a uma tensão entre *repetição* e *deslocamento* e, dessa forma, o sujeito não tem controle sobre os efeitos de sentido de seus dizeres. Em uma crítica ao gerativismo chomskiniano, Gadet e Pêcheux (2004, p. 158) afirmam ainda que “o sentido não preexiste à sua constituição nos processos discursivos”. Ou seja, somente pela subjetivação do sujeito pela linguagem e a partir de sua inscrição nos discursos já existentes, é possível a produção de efeitos de sentido, sobre os quais o sujeito não tem controle, apenas a ilusão necessária de controle.

Foucault (2008) toma o discurso como um conjunto de práticas estabelecidas sócio historicamente, apresentando, então, os eventos da realidade ao sujeito. O discurso delimita as posições que podem ser ocupadas pelo sujeito, bem como o que se pode ou não dizer em um dado momento histórico, e daí a impossibilidade de o sujeito ter controle absoluto sobre seus dizeres e atos. Dessa forma, o discurso está ligado à relação saber-poder, e o sujeito é efeito de poder.

Lebrun (2008, p. 55) defende que “a linguagem não é uma simples ferramenta, ela é o que subverte a natureza biológica do humano e faz nosso desejo depender da língua.” Trata-se da linguagem furada, atravessada pelo real. Assim, ela é insuficiente para representar o mundo, apesar de guardar em si a prática simbólica da representação. Sendo a linguagem furada, a representação do mundo por ela possibilitada não é completa, pois há sempre algo que fica de fora, ou seja, a representação implica algo que se perde no processo mesmo de representar o objeto. Ainda, segundo o autor, esta representação do mundo pela linguagem não é simples e pura, tampouco transparente. A falha, o furo na linguagem, e, conseqüentemente, nas representações, instaura a condição para que o sujeito tenha a possibilidade de falar.

Partindo, assim, do pressuposto de que a linguagem não consegue recobrir o mundo, Foucault (2000) defende que a representação constitui em um recorte daquilo que representa, ou seja, um evento ou objeto é apenas parcialmente representado pela palavra. A representação, visa, assim, dar conta de uma imagem da realidade – imagem esta que também não dá conta da realidade. Tavares (2010) ressalta que as representações são possíveis de serem percebidas no fio do dizer devido à propriedade de reformulação parafrástica da linguagem. Coracini (2003d) aponta, ainda, as representações como um resultado de memórias do passado e das experiências do presente. A representação é, assim, a repetição, uma tentativa de apreender o real por meio

de um sistema de significação, sempre submetida a condições sócio-históricas e ao desejo de fazer sentido.

O movimento contínuo do sujeito de representação de si e do mundo pode ser indiciado por meio da análise dos processos parafrásticos e de reformulação na produção linguageira. A recorrência produzida por eles sobre um determinado objeto discursivo indicia as representações no dizer do sujeito e suas inscrições discursivas, permitindo ao pesquisador problematizar as identificações no discurso que constituem determinada posição discursiva. Serrani-Infante (1994) propõe designar essa discursividade percebida pela reformulação e pela paráfrase nas produções de linguagem de ressonâncias discursivas de significação. A autora define ressonância de significação como o “efeito de vibração semântica entre duas ou mais unidades específicas ou modos de dizer, que tende a construir, na discursividade, a realidade (imaginária) de um sentido” (SERRANI-INFANTE, 1994, p. 80). Nesta pesquisa, este conceito movido pela autora opera na análise de forma a encontrar aquilo que ressoa, que se repete. O conceito foi primeiramente mobilizado para identificar os três eixos temáticos de análise: representação do surdo, representação de língua de sinais e/ou de Libras e representação de ser professor. Isso significa que não necessariamente os participantes da pesquisa apresentaram dizeres iguais ou parecidos, mas sim, que os efeitos de sentido extraídos apontavam para um mesmo caminho.

O conjunto das representações do professor em formação sobre o surdo e a Libras constitui uma memória discursiva a partir da qual é construída sua constituição identitária como professor (TAVARES, 2010). Assim sendo, a possibilidade de ressignificar ou não a representação do surdo, da surdez e de linguagem, pode reverberar ou não em sua formação, incidindo em redefinições da sua constituição como professor em relação ao aluno surdo e sua especificidade.

Reside aí a razão de considerar a pluralidade e a heterogeneidade como constitutivas do sujeito e do discurso. Tais noções me permitem discutir os possíveis efeitos do curso LPDL na constituição dos professores em formação, a partir da análise dos dizeres dos participantes desta pesquisa.

2.2. Interdiscurso, memória discursiva e formação discursiva

Somos constituídos na e pela linguagem, bem como pela falta que ela carrega. No jogo de palavras que falam pelo Outro e pelos outros (TAVARES, 2010), reside a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seus discursos. Coracini (2009) aponta que a heterogeneidade do

discurso não é polarizada e dicotômica, ou seja, não há dois lados opostos que se contradizem, e, sim, diferentes posições que se imbricam e se constituem. A heterogeneidade mostrada do discurso será abordada aqui como um aparato metodológico para a análise, tendo em vista a interdiscursividade que constitui o dizer do sujeito. A heterogeneidade do discurso será indiciada a partir dos gestos de interpretação sobre o *corpus*, com enfoque na dispersão discursiva, esgarçando a trama discursiva do dizer dos entrevistados, a fim de discutir os fios que os compõem e, conseqüentemente, compõem a constituição dos professores em formação participantes da pesquisa.

Authier-Revuz (1990, 1999) afirma que o dialogismo bakhtiniano é uma condição de existência do discurso, ou seja, o que é dito faz-se no meio do já-dito de outros discursos e, também, o destinatário é determinante na produção do discurso. Dessa forma, a autora apresenta a heterogeneidade marcada e a heterogeneidade não marcada do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990): a primeira faz uso de aspas, de itálicos, de discurso direto e indireto para inscrever o outro na sequência do discurso; na segunda, há o reconhecimento do outro, porém sem marcação unívoca. Assim, defendendo a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, Authier-Revuz (1990) reitera que toda fala do sujeito está condicionada à determinação *de fora*, ou seja, “no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência” (idem, p. 26). Se o discurso é heterogêneo, o sujeito também o é: o sujeito aqui é plural, com dizeres longe de serem unívocos e homogêneos. A heterogeneidade constitutiva proposta por Authier-Revuz (1990) não diz respeito ao conteúdo, mas aos efeitos de sentido construídos no processo de interlocução.

Em relação à interdiscursividade, Serrani-Infante (1998), com base nos trabalhos pecheutianos, esclarece que o intradiscurso remete à dimensão horizontal do dizer, tratando da construção de representações de semelhanças e de diferenças. Assim, no que diz respeito ao intradiscurso, é examinado o que o enunciado efetivamente formula em um dado momento, considerando o que já foi dito.

Já o interdiscurso refere-se ao pré-construído histórico-socialmente que constitui uma memória discursiva, ou seja, refere-se à complexa rede de formações discursivas, inerente a todos os dizeres. Ali se imbricam uma rede de formações discursivas e suas relações entre si possibilitam a alguém discursivizar sobre um determinado objeto. Pêcheux (2009), ao propor a noção de interdiscurso, remete-o ao “sempre já aí”, construções discursivas anteriores que servem de base para a constituição do sujeito e de suas formações discursivas, enfatizando que o sujeito não é a origem de seu discurso. O pré-construído remete-se tanto às construções

anteriores e exteriores à partir das quais se produz o sentido do enunciado quanto à situação socio-histórica no momento da enunciação.

A noção de memória discursiva é apresentada por Pêcheux (1999) como constituída por diversas formações discursivas que permitem que efeitos de sentido sejam efetivados nas produções languageiras. O funcionamento da memória discursiva se dá pela repetição de enunciados, formando uma regularidade discursiva, ou seja,

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999. p. 52)

Depreende-se daí que a memória discursiva implica o esquecimento, visto que só se pode lembrar do que foi esquecido. O acesso a essa memória requer, portanto, em um gesto de interpretação. A noção de memória discursiva está entrelaçada com a noção de interdiscurso, permitindo que matrizes de sentido possam ser traçadas a partir de dizeres inscritos em um determinado discurso.

Para Pêcheux (2009, p. 213), “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. O sujeito é sujeito por se filiar a uma prática discursiva e, portanto, a uma ideologia. Não existe prática discursiva sem sujeito, e vice-versa. Segundo o autor, o discurso é de natureza ideológica, sendo a língua a materialidade que permite a realização dos efeitos de sentido, em que tais efeitos de sentido se realizam.

O conceito de identificação me permite caracterizar relações entre as formações discursivas. O sujeito, segundo Pêcheux (2009), inscreve-se na formação discursiva com a qual se identifica para que a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores seja possível. Foucault (2008) apresenta a noção de formação discursiva articulada ao caráter disseminador do discurso. Para o autor, é a formação discursiva que permite estabelecer uma certa regularidade de sentidos, determinando as diferentes posições-sujeito que se pode ocupar. Assim, a noção de formação discursiva, nos dois autores, converge para a possibilidade de traçar, mediante uma série de enunciados, uma matriz de sentidos a partir da qual ocorrem práticas discursivas. Orlandi (2007) aponta ainda que a censura no dizer parte de uma formação discursiva, ou seja, a censura é por ela definida por relações de forças que estabelecem o que não deve e o que não pode ser dito a partir de uma formação discursiva.

Serrani (1977, p. 68) caracteriza as formações discursivas como “condensações de regularidades enunciativas no processo, constitutivamente heterogêneo e contraditório, da produção de sentidos no e pelo discurso em diferentes domínios do saber”. A autora ainda reforça que o sujeito não é a fonte do sentido, mas, sim, constituído de formações discursivas, do pré-construído – que remete à memória discursiva –, da interpelação ideológica e do sócio-histórico. Assim considerando, o participante desta pesquisa pode apresentar, por meio de seus dizeres, formações discursivas que remetem não só às suas experiências vividas e ao imaginário social, mas que também remetem aos estudos realizados no decorrer do curso LPDL.

Atrelada à noção de formação discursiva, Pêcheux (2009) discorre a respeito da produção e da prática científica. O autor considera a prática científica articulada à prática política, ou seja, assim como o sujeito, tais práticas são ligadas a uma ideologia constituída sócio-historicamente.

Como já apontado, o sujeito, para enunciar vale-se da memória discursiva e se inscreve em formações discursivas, constituindo seu dizer sobre determinado objeto heterogeneamente. A esse processo de inscrição Serrani-Infante (1997) chama de identificação no discurso. A identificação para a autora tem origem no pensamento freudiano, tratando-se, assim, da imbricação do eu e do objeto, ambas instâncias inconscientes. Assim, por meio da identificação, o sujeito adquire não uma suposta unidade, mas uma singularidade.

O sujeito está sempre em processo de constituição identitária. Tomando como base o sujeito pêcheutiano, a identidade é constituída a partir do discurso. Portanto, analisar a constituição identitária do sujeito consiste também em analisar suas filiações discursivas, identificações e resistências¹². Sendo a constituição identitária constituída a partir do discurso e das filiações discursivas que um sujeito empreende, qualquer alteração nela decorre das formas de inscrição do sujeito nas discursividades que o constituem, como pontua Tavares (2010, p. 24), ao propor que a constituição identitária do sujeito se vale de “movimentos de reelaboração constantes por que passa a identidade, bem como a singularidade com que cada um se percebe como pertencente a uma identidade”. Coracini (2003a, p. 203) defende que “a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação”.

Tavares e Bertoldo (2009, p. 130) apontam que o professor em formação além de se constituir na tensão provocada entre os vários e diferentes discursos da área de formação, é

¹² Apesar de Michel Pêcheux (2009) abordar o termo “desidentificação”, para ser fiel à origem conceitual que ele admite ser a psicanálise freudiana, utilizamos aqui o termo “resistência”, pois a identificação tem em seu cerne a ambivalência: ao se identificar a algo do objeto, o sujeito, ao mesmo tempo, resiste a traços desse mesmo objeto.

também “atravessado constantemente pelo sujeito (o do inconsciente) que não se circunscreve somente ao aspecto profissional, pois dada sua condição desejante, está sempre em construção”. Assim, de acordo com Coracini (2003a), o traço faz corpo no corpo do sujeito quando internalizado, fazendo-se presente e imperceptível, mas real, possibilitando identificações.

O foco desta pesquisa é o professor em formação de Língua Portuguesa para alunos surdos. Retomando Coracini (2003a, p. 203), a identidade do sujeito não é inata nem natural, mas está em constante formação. Dessa forma, a identidade do professor em formação do curso LPDL é (re)constituída, dentre diversos fatores, pela sua relação com o surdo, por suas experiências anteriores ao curso de graduação, pelo contato do professor em formação com seus colegas e professores durante o curso, pelas suas experiências como aluno e pela vivência e experiência com os surdos dentro e fora de sala de aula.

2.3. Língua natural, Língua materna ou Língua estrangeira?

Assim como a concepção de sujeito aqui trabalhada, a abordagem do conceito de língua e linguagem é aqui feita à luz da perspectiva discursiva.

Benveniste (1991,2006), em seus trabalhos, se interessa pela subjetividade da linguagem. O autor atribui à língua um caráter tanto social quanto individual. A língua é social pois é anterior ao indivíduo e constitui todo um sistema simbólico no qual se organizam as relações humanas. O caráter individual da língua está relacionado à sua apropriação por parte do sujeito.

Pêcheux (1988, 1997), aliando a concepção psicanalítica de língua e sujeito aos estudos discursivos, concebe a língua como uma materialidade heterogênea, opaca e furada. Assim, Tavares (2010, p. 66) considera importante, para uma análise discursiva:

entender a língua como uma materialidade primordial do discurso, o que instaura a possibilidade de pensar o processo de constituição do sujeito e, conseqüentemente, a constituição identitária dos professores, como em permanente construção a partir dos sentidos que se produzem no discurso.

Em Pêcheux e Fuchs (1997, p. 172), a língua é pensada como o “lugar material onde se realizam os efeitos de sentido”, que, por sua vez, são produzidos por meio de discurso. Estando o discurso e a enunciação atrelados à concepção de língua, e também considerando que a enunciação está intimamente relacionada ao emprego da língua, abordarei aqui algumas das

perspectivas teóricas sobre a noção de língua, em especial aquelas que afetam os Estudos Surdos.

Em relação à concepção de Língua Natural no que diz respeito a Libras nos Estudos Surdos há duas principais correntes. Em ambas, entretanto, a Libras é defendida como uma língua com estrutura e com sintaxe próprias, não sendo dependente da Língua Portuguesa (Língua Oral), nem mesmo uma sinalização da Língua Portuguesa. Nos Estudos Surdos filiados aos estudos clássicos de Linguística Moderna, “língua natural” é comumente utilizada em oposição às línguas artificiais, ou seja, uma “língua natural” é desenvolvida naturalmente no decorrer da história e não premeditada. Desse ponto de vista, considera-se que “uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases” (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 30). As autoras de “Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos” propõem uma formalização da Gramática da Língua de Sinais Brasileira, baseando-se no que já foi feito nos Estados Unidos em relação à American Sign Language (ASL), adotando uma perspectiva estruturalista perante a língua. Gesueli (2006, p. 290), por exemplo, defende a Libras como uma língua de direito dos surdos, sendo uma língua “com características próprias de uma língua natural qualquer e não no sentido de inato ou de língua universal”.

Outros autores dos Estudos Surdos, entretanto, entendem por “língua natural”, no caso a Libras, como algo inerente ao surdo, um impulso de comunicação, como teorizado por Guessier (2009). Dizeu e Caporali (2005) afirmam ainda que o surdo adquire uma língua de sinais, mesmo que constituída apenas de gestos simbólicos, sem mesmo um treinamento específico. Dessa forma, os surdos teriam uma predisposição à língua de sinais, principalmente pelo fato de sua comunicação ser essencialmente visual.

Tais vertentes caminham na contramão de teorias a respeito de aquisição¹³ da linguagem pelo viés da Análise de Discurso Francesa. Se a Libras fosse de fato uma língua natural dos surdos, não seria de se esperar que eles instaurassem identificações com e por meio da língua de sinais? Ao classificar uma língua como “natural”, há a produção de efeitos de sentido que neutralizam os conflitos constitutivos entre sujeito e língua. Tal classificação endossa uma concepção de aquisição linguística em um processo dado e inato.

¹³ Neste trabalho, não adoto uma diferenciação entre aprendizagem e aquisição pois considero os dois processos igualmente conflituosos. Não me filio à distinção proposta por Krashen (1981) por perceber que ambos os processos reverberam entre si. Dessa forma, utilizo, aqui, aquisição e aprendizagem indistintamente, como possibilidade de remissão de um ao outro.

A língua, segundo Serrani-Infante (1998), não é inata. Segundo a autora, a enunciação em uma língua decorre não somente de conhecimentos linguísticos, mas também de inscrições identificatórias na discursividade da língua, decorrente de identificações. Gregolin (2009), por sua vez, retoma a língua, a partir de uma releitura de Saussure por Pêcheux, um objeto ao mesmo tempo estável e instável, ou seja, a língua e sua estrutura estão sujeitas à irrupção interna da falha.

A concepção de língua e de linguagem pelo professor-educador pode fundamentar seu trabalho de ensino de línguas. Portanto, procuraremos problematizar alguns conceitos e delimitações colocadas às concepções de língua materna (LM), língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), tendo em vista que, de acordo com Coracini (2003), com Serrani-Infante (1998, 2000) e com Uyeno (2003), as fronteiras entre tais conceitos não são delimitáveis. Como aponta Serrani-Infante (1998), o par Língua Materna-Língua Estrangeira designa diferentes situações linguísticas complexas que envolvem também a questão do bilinguismo, apresentado por ela como quando em igual competência linguística em duas línguas. A autora apresenta o processo de aquisição de uma segunda língua como “inscrição do sujeito pelo processo de tomada da palavra em discursividade de uma dada L2” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 249), na dependência do sujeito se ver inscrito nessa língua e nela se inscrever.

Coracini (2003c) apresenta também uma relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira. Para a autora, “a língua materna corresponde, por via de regra, à língua portuguesa, e a língua estrangeira, a uma segunda ou terceira língua não falada no dia-a-dia de nosso contexto geográfico” (CORACINI, 2003c, p. 145). Porém, como a autora aponta, tal delimitação pode não ser clara em determinados contextos, como, por exemplo, no caso de indivíduos filhos de pais imigrantes. Para Uyeno (2003), a língua materna, ou primeira língua, pode ser estabelecida a partir da competência do falante, ou no caso de sujeitos bilíngues, a língua com a qual o sujeito mais se identifica. Porém, como mostra Coracini (2003c), nos casos de bilinguismo, em que a criança aprende duas línguas ao mesmo tempo, conceber apenas uma das línguas como língua materna pode acarretar em problemas de identidade e, também, para o ensino.

É na língua materna que há a ilusão de sujeito completo, capaz de controlar a si mesmo e ao outro (interlocutor) e também de controlar os efeitos de sentido de seu dizer. A língua materna “é o lugar da interdição, carregando o peso da história do sujeito e, portanto, do imaginário resultante da ideologia que naturaliza o que foi construído” (CORACINI, 2003c, p. 148), colocando, portanto, as questões relacionadas à língua materna muito além de questões puramente linguísticas, demandando aprofundamentos quanto à questões identitárias (UYENO,

2003). Outro ponto importante a ser considerado e destacado é que a língua materna nunca é puramente natural, é sempre a língua do outro (DERRIDA, 1998, *apud* UYENO, 2003). Assim, a autora aponta que não existe *a* língua materna, mas, sim, a promessa de uma língua materna que é resultante da singularidade da experiência pessoal de cada falante com a língua em questão.

Paralela à concepção de LM, o termo Primeira Língua (L1) é bastante utilizado principalmente em escolas, como se o aluno não tivesse adquirido uma língua materna, constitutiva de sua identidade e de sua subjetividade, desconsiderando-a. Para Uyeno (2003), a segunda língua ou língua estrangeira é a outra língua que o falante domina além da língua materna.

Assim como a LM não tem aceção única, a LE também não a apresenta. Coracini (2003c) aponta que há diferentes graus de estrangeirização, de estranhamento e de distanciamento por se tratar de uma língua estranha, do outro. Essa língua do outro, a língua *estranha* (CORACINI, 2003c), a língua estrangeira, pode provocar tanto medo como atração. O medo pode funcionar como uma barreira no processo de aprendizagem da língua. Já a atração pode ser explicada pelo desejo do outro, pela completude, como postula Coracini (2003c, p. 150):

(...) a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem tudo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva. Considerando, por outro lado, que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica mais fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas (língua materna ou primeira língua e estrangeira ou segunda língua).

Para muitos brasileiros ouvintes, a Língua Portuguesa é considerada a Língua Materna, enquanto a língua inglesa, por exemplo, pode ser considerada L2 ou LE. Apesar de a Língua Portuguesa ser uma língua oficial e ser tomada (imaginariamente) como língua dos brasileiros, há os indígenas, por exemplo, que fazem uso de uma língua oral, porém muitas vezes não é o português sua língua materna, e, também, os filhos de imigrantes, como aponta Uyeno (2003), que, muitas vezes, têm na língua dos pais uma identificação maior. No que diz respeito à Libras, a “categorização” é ainda mais complexa: não encontramos uma relação homogênea do surdo em relação às línguas orais e às línguas de sinais-

Se a LM é a língua da mãe, a língua falada em casa, a língua adquirida de forma espontânea, segundo Coracini (2003c), como poderia ser a Libras a LM do surdo se na maioria dos casos a Língua Portuguesa é a língua da mãe? E como poderia também atestar a Língua

Portuguesa como língua materna do surdo, se ainda, segundo Coracini (2003c), na língua materna há a ilusão do sujeito completo e é comum encontrar relatos de surdos se sentirem “completos” somente com a inscrição na Libras? Uma resposta sistemática a essas perguntas resultaria em uma categorização e homogeneização *a priori* do surdo.

CAPÍTULO TRÊS: TRAJETOS DE PESQUISA: DA TEORIA À ANÁLISE

Neste capítulo, apresento os procedimentos teórico-metodológicos que embasam o trabalho analítico do material coletado e analisado. Retomo, assim, que a incursão teórico-analítica delineada para este trabalho é de perspectiva discursiva de linha francesa, atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana, em constante diálogo com os Estudos Surdos. A partir da materialidade linguística, foi possível um movimento contínuo de descrição-interpretação no que diz respeito à análise.

Ao assumir a perspectiva discursiva de base pecheutiana, tomo como foco analítico a pluralidade de filiações histórico-ideológicas que constituem o sujeito, tendo por base os dizeres produzidos pelos participantes desta pesquisa. Assim, filio-me também à noção de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso proposta por Authier-Revuz (1990). Considero, ainda, o pressuposto pecheutiano de que o sujeito tem a ilusão de controle de seu dizer, o que acarreta em deslizos. Esse pressuposto se desdobra em decorrências para o enfoque sobre a constituição da memória discursiva e a interdiscursividade, as quais operam nos dizeres dos participantes e foram percebidas no gesto de análise realizado sobre o *corpus* desta pesquisa. A memória discursiva e a interdiscursividade permitem indiciar as representações de surdo, de língua de sinais e/ou Libras e de ser professor.

Retomo e enfatizo, ainda, a concepção de sujeito tomada neste trabalho: o sujeito como posição discursiva, e não o sujeito empírico, isto é, pelo lugar social de aluno em formação. Dessa forma, foi possível analisar a contradição constitutiva do sujeito, que possui sua posição ideológica marcada discursivamente. Outra questão importante a ser levantada é a impossibilidade do sujeito falar de si sem falar do outro.

3.1. A composição do *corpus* de pesquisa

A coleta do material de análise foi realizada com a primeira turma do curso LPDL da UFU. Os critérios de escolha dos participantes da pesquisa foram: professor em formação regularmente matriculado no curso LPDL, realizando as disciplinas de estágio do último ano do curso. Optei pelos professores em formação em fase de estágio pela necessidade de focar participantes de pesquisa que já tivessem cursado disciplinas teóricas e metodológicas que tivessem a possibilidade de interpelar discursivamente os participantes.

Todos os alunos da turma foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, e foi possível realizá-la com dez destes alunos. As entrevistas foram agendadas via

e-mail, realizadas individualmente no câmpus Santa Mônica, da UFU, gravadas por meio do meu celular e foram por mim transcritas.

A escolha pela entrevista semiestruturada¹⁴ ocorreu pela maior possibilidade da fala livre do informante e pela viabilidade de intervenção do entrevistador, quando se fizer necessário. A necessidade de intervenção, nesta pesquisa, deu-se em momentos em que senti que o entrevistado poderia discorrer mais sobre determinado tópico ou assunto por ele iniciado, como, por exemplo, na sequência discursiva (14), de Fábio, na qual eu pedi para que o participante falasse um pouco mais sobre dois termos bastante utilizados por ele: cultura e identidade surda.

A realização das entrevistas semiestruturadas visa possibilitar aos participantes a discursivizar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para surdos, para, então, rastrear as representações que esses professores têm do curso, do aluno surdo, da língua de sinais e do ser professor do aluno surdo. E ainda, em que medida tais representações reverberam a interdiscursividade de sua formação. Segundo Serrani (1998, p. 250)

todo discurso, potencialmente, representa um deslocamento nas filiações sócio-históricas de identificação das que, por sua vez, também é efeito. É uma tentativa de detectar momentos de interpretação enquanto atos de tomada de posição, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados.

Nesse sentido, na análise, meu olhar se voltou para o que se repetia nos dizeres dos participantes, que materializa a propriedade da língua de reformulação e de paráfrase, e permite trilhar as representações já mencionadas.

Recorro, neste ponto, à noção de ressonância discursiva, de Serrani (2008, s/p), pois ela permitiu, justamente, delinear essas representações, por meio da “recorrência de palavras (que sejam, ou não, de uma mesma família lexical), construções (que sejam, ou não, paráfrases sintáticas) ou modos de dizer que se repetem em um discurso e constroem, dessa forma, representações de sentidos predominantes.” A autora aponta ainda que a ressonância tende a construir uma realidade imaginária de um sentido no domínio interdiscursivo de repetibilidade. Serrani (1991, p. 104) afirma que como a ressonância é a significação produzida por meio de um eco entre as unidades, tal noção compreende também a concepção de linguagem heterogênea, remetendo a discursos outros. Dessa forma, a representação, como interpretação de uma pretensa realidade, poderá ser indiciada na análise dos dizeres por meio de ligações a possíveis discursos que constituem o participante da pesquisa.

¹⁴ O roteiro de entrevista semi-estruturada utilizado nesta pesquisa encontra-se no Anexo 1

A partir dos dizeres dos professores em formação, foram elencadas ressonâncias discursivas percebidas nas entrevistas e elas indicaram filiações discursivas a: leis referentes à Educação, em especial à educação inclusiva, que possam embasar as diretrizes do curso LPDL; o Projeto Político Pedagógico do curso e a eleição das disciplinas do curso apontadas pelos professores em formação como importantes no que diz respeito à educação e ao ensino de línguas para alunos surdos. A remissão a tais documentos e a tais discursividades será realizada partindo da interdiscursividade percebida nos dizeres dos participantes com o objetivo de ampliar a problematização dos efeitos do curso na formação desses professores.

No que diz respeito às transcrições, cabe aqui apontar a discussão proposta por Orlandi (2004), em relação à materialidade do texto, e o trabalho de Flores (2006), em relação à transcrição como ato enunciativo.

Orlandi (2004), em *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, relaciona as modificações na materialidade do texto com diferentes gestos de interpretação. Por diferentes materialidades, a autora considera a pintura, a imagem, a música, a escultura, a escrita, dentre outros. Dessa forma, a mudança das entrevistas em sua forma de áudio para a escrita pode se caracterizar como mudança de materialidade do texto, e conseqüentemente, uma mudança no processo de significação. A transcrição das entrevistas é, pois, um gesto de interpretação.

Em articulação à proposta de Orlandi (2004), mobilizo a compreensão de Flores (2006) a respeito de transcrições. Para o autor, a transcrição se constitui em um ato enunciativo por não poder ser desvinculada daquele que a escreve. Há implicações de quem faz a mudança de materialidade do texto em questão: é “uma enunciação sobre outra enunciação” (FLORES, 2006, p. 62). Assim, a análise não pode ser compreendida como um modo procedimental *a priori*, mas como um gesto do analista sobre o material de pesquisa, na constituição de um *corpus*, no qual ele se encontra subjetivamente implicado.

3.2. Procedimentos de análise

Após a coleta do material, foi iniciada a análise deste. Tal procedimento se deu em duas etapas consecutivas: a seleção das sequências discursivas que ilustram os eixos de análise e, em seguida uma análise pontual das ressonâncias discursivas perceptíveis nas sequências discursivas.

3.2.1. Seleção das sequências discursivas

Para discutir como foi feita a seleção das sequências discursivas que serão analisadas no próximo capítulo, considero pertinente apontar o papel do analista proposto por Orlandi (2004). A autora considera a interpretação como um gesto (PÊCHEUX, 1969), estando, pois, no nível do simbólico, ou seja, o gesto de interpretação é uma prática discursiva, ideológica, que intervém no real do sentido. Dessa forma, interpretar não é atribuir sentidos, mas, sim, expor-se à opacidade constitutiva da linguagem, regulando as possibilidades de sentido. O processo de regular as possibilidades de sentido consiste em considerar, além do que foi dito, aquilo que não está dito, o implícito. O não dito, segundo Orlandi (2012, p. 13), se apresenta de diferentes maneiras: "o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc."

Dessa maneira, o trabalho de análise aqui proposto, implicado na posição de analista do discurso, objetiva captar os possíveis efeitos de sentido passíveis de serem deflagrados dos dizeres dos professores em formação que foram entrevistados.

O princípio norteador da análise é a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), tendo assim, como pressuposto que o sujeito não é a origem de seu dizer e que ele se vale da propriedade parafrásica da linguagem para constituir seu dizer. Tal princípio é indiciado nos gestos de interpretação ao discutir os fios que tecem o dizer dos participantes da pesquisa. É na materialidade linguística que se faz possível a escuta dos diferentes dizeres que constituem o discurso, ou seja, pelas palavras que carregam em si a história e a ideologia. Este mesmo discurso, constituído no e pelo entrecruzamento de outros discursos, assinala a existência de uma exterioridade constitutiva. A heterogeneidade constitutiva do discurso, ilusoriamente linear, é possível de ser percebida nos desvios, reformulações, substituições e acréscimos do dizer. Dessa forma, na análise dos dizeres dos professores em formação entrevistados, será possível delinear, por meio das brechas do dizer (TAVARES, 2010), a heterogeneidade enunciativa dos discursos presentes.

A partir das identificações e das representações indicadas nos dizeres dos entrevistados foi identificado um eixo central de análise: a impossibilidade de falar do outro sem falar de si, ou a impossibilidade de falar do surdo sem falar do ouvinte. Do eixo central, foram apontados três principais eixos de identificação e de representação nos dizeres dos professores em formação, a saber: a representação do surdo, que abrange também a representação da cultura surda e do ensino do aluno surdo; a representação sobre ser professor, e, especificamente, ser professor do aluno surdo; e a representação da Libras.

Nesta pesquisa, são realizadas análises das materialidades discursivas, identificando, nas ressonâncias dos dizeres dos professores em formação, os efeitos de sentido produzidos pelas repetições. Conforme apontado em Serrani (1993), as repetições de construções sintático-enunciativas, na estruturação de um discurso em nível interdiscursivo, possibilitam discutir e problematizar os efeitos de sentido. Sendo assim, identificados os eixos de análise, tendo como base as representações recorrentes nos dizeres dos professores, destaquei as sequências discursivas de cada eixo.

3.2.2. Procedimentos de análise das sequências discursivas

Orlandi (2004) aponta a incompletude como constitutiva da linguagem. Assim, atesta o dizer como aberto, e o efeito de sentido verificável daquele dizer sempre em curso. Sendo o dizer uma das possíveis formas de materialidade, o texto (ORLANDI, 2004) ali produzido, em ligação com a memória discursiva do sujeito que o produziu, é passível de gestos de interpretação. Ainda segundo a autora, o texto não se desenvolve em qualquer direção, havendo, pois, uma relação com a exterioridade que o rege. Exterioridade esta ignorada pelo sujeito, que se crê fonte do discurso e dos efeitos de sentido produzidos.

A noção de exterioridade discursiva está ligada à noção de heterogeneidade discursiva, abordada no segundo capítulo deste trabalho. A heterogeneidade discursiva do sujeito e do seu discurso, segundo Authier-Revuz (1990), apoiada no discurso como produto do interdiscurso, dá-se na escuta polifônica não intencional de todo discurso, ou seja, qualquer enunciado produzido possui ligações com o momento histórico de sua produção e remete a enunciados já produzidos. A partir do resgate do imaginário social¹⁵ a respeito do surdo e também do resgate do que já foi dito e referenciado pelos Estudos Surdos, e da ligação destes dois com os dizeres dos professores em formação entrevistados, é possível inferir as representações e discutir seus efeitos de sentido, bem como as filiações discursivas dos participantes da pesquisa.

O gesto de interpretação é um ato simbólico, marcado pela incompletude. “A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (ORLANDI, 2004, p. 18). A autora, dessa forma, atesta que é possível apreender o político, ou seja, a posição discursiva, por meio do gesto de interpretação. O papel de interpretar é, assim, atestar o vestígio do possível.

¹⁵ Enquanto a memória discursiva refere-se ao interdiscurso e é constituída pelo esquecimento e pelo pré-construído acerca dos objetos do discurso, o imaginário social, por sua vez, remete a um sistema de imagens e de representações articuladas entre si que circulam socialmente por meio das práticas discursivas.

Quem fala o faz a partir de uma posição discursiva, que engloba o histórico, o ideológico, o político e contempla a subjetividade do sujeito. Tal posição discursiva, ideológica, aparenta ser homogênea – ou assim parece ser no imaginário do sujeito que enuncia – porém apresenta-se em constante processo de interpelação e de novas constituições. A subjetividade, que faz parte da constituição do sujeito, constrói-se no e pelo outro, possível de ser flagrada por identificações de vários tipos (CORACINI, 2003d), sendo assim, produto de processos psíquicos inconscientes. Dessa forma, Coracini (2009, p. 39) aponta que a subjetividade, efeito da ação social e política sobre cada um, é sempre produzida, não sendo possível sem o outro, é “produto de dispositivos colocados em prática, de agenciamentos que dão lugar a um eu inserido num dado momento histórico-social.” Ainda, segundo a autora, essa subjetividade, que ilusoriamente carrega o sentimento de totalidade, vê-se em constante movimento, e pode-se dizer, em crise (CORACINI, 2009), devido aos conflitos identitários que advêm de posições de sujeitos divergentes e contraditórios.

Os gestos de interpretação são responsáveis por indiciar os efeitos de sentido, resultando em impressões de sentido. Os gestos de interpretação podem ser estabilizados, como no caso do analista, ou não, como no caso do sujeito, resultando na impressão do sentido único e verdadeiro, como transparência. Apesar da ilusão de origem de seu dizer pelo sujeito falante, o dizer só faz sentido quando inscrito na ordem do repetível, ou seja, no domínio do interdiscurso. Assim sendo, os dizeres dos professores em formação entrevistados só produzem efeitos de sentido a partir do que já foi dito, seja pelos Estudos Surdos, seja pelos documentos oficiais, seja pela significação que fizeram das discursividades sobre o surdo, seja por quaisquer outras inscrições discursivas possíveis de serem assinaladas.

CAPÍTULO QUATRO: PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DISCURSIVO

Neste capítulo, apresentarei as considerações analíticas construídas em relação às entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores em formação do curso LPDL. Para tanto, a análise será apresentada em três momentos, seguindo os três eixos identificados previamente a partir dos dizeres dos professores em formação.

A primeira turma do Curso Língua Portuguesa com Domínio de Libras teve início no primeiro semestre letivo do ano de 2014, não possuindo nenhum ingressante surdo nem com outra necessidade especial. O curso conta com professores surdos e ouvintes, tanto do ILEEL (Instituto de Letras e Linguística) quanto da FACED (Faculdade de Educação). Foram entrevistados 10 professores em formação desta primeira turma do curso, sendo três do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades entre 24 e 55 anos. Os nomes dos entrevistados foram alterados de modo a preservar suas identidades.

A análise das representações identificadas nos dizeres dos professores em formação resultou no agrupamento das formulações em torno de três eixos principais – representação de surdo, representação de língua de sinais e/ou de Libras e representação de ser professor – que se desdobram a partir de um eixo central de análise: a impossibilidade de falar do outro sem falar de si.

A partir das respostas dos professores em formação às perguntas que constam do roteiro semiestruturado da entrevista, foi possível rastrear os efeitos de sentido do dizer, constituído em sua heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), os quais apresentam marcas que apontam para diferentes discursividades; além de determinarem as regiões do interdiscurso com as quais as formulações dos professores em formação dialogam e a partir das quais elas adquirem sentido.

Dada a impossibilidade de falar do outro sem falar de si (CORACINI, 2003a), é inevitável que o professor em formação, ao dizer sobre o surdo, faça emergirem representações sobre si próprio em seu dizer, bem como de sua formação, e, ao dizer de si, aflorem representações sobre o surdo, o aluno surdo e até mesmo sobre o professor surdo. Coracini (2003a, p. 205) também afirma que “só é possível observar o outro a partir das próprias referências ideológico-culturais”.

4.1. O surdo

Nas sequências discursivas seguintes, da entrevistada Fátima, podemos perceber um deslocamento da concepção de surdo como *um bicho de sete cabeças* para uma concepção preconizada pelos Estudos Surdos. Ao ser indagada sobre a experiência que já teve com surdos, Fátima constrói seu dizer enfatizando o estranhamento em face ao estranho, do diferente.

(1)¹⁶ Fátima: Não, a experiência que eu tive desde o início do curso foi com professores, o professor surdo, que no caso a minha, minha professora foi a Maria¹⁷, surda, inclusive foi o primeiro dia de aula com ela, e, olhei, assustei! Realmente, assustei. Falei: Nossa! Mas aí ela começou a verbalizar, né, porque ela é oralizada. E já começou a facilitar e mostrando que não era aquele bicho de sete cabeças, porque geralmente eu olhava o surdo e tinha medo, e aí com ela já começou.

(2) Fátima: Então o surdo pra mim, é, sinceramente falando, me surpreendeu, porque eu não imaginava. Porque a gente tem uma concepção que se você não tem os cinco sentidos, um dos cinco sentidos, você é deficiente, e nem, nunca é assim. Até, é, fala em deficiência auditiva, é simplesmente o fato dele não ter a audição, mas todos os outros sentidos dele estão ativos e ele tem a capacidade de estar em qualquer meio, simplesmente ele tem, deve ter a oportunidade de aprender.

Na sequência discursiva (1), ao ser perguntada sobre experiências com surdos, Fátima relata que sua primeira experiência com surdos foi somente no curso LPDL, com a professora Maria, uma professora surda.

Esta sequência discursiva remete à problematização proposta por Foucault (2001) sobre a normalização do sujeito. Este conceito se refere ao processo de regulação da vida dos indivíduos de uma sociedade. Em sua obra “Os anormais”, o autor problematiza a normalização que age na sociedade e sobre seus indivíduos na comparação do anormal ao monstro, como aquele a ser corrigido, que foge da regra, que é imperfeito e pode ser comparável a um deslize da natureza. A norma serve para incluir todos que se encaixam dentro dos discursos que estabelecem os critérios de normalidade. Para que seja feita a separação e definição do que se encaixa na norma e o que é contra a norma – anormal, monstro – é estabelecida, discursivamente, uma média de atos e de condutas dos indivíduos: aquilo que diferencia dessa

¹⁶ As sequências discursivas transcritas neste trabalho foram enumeradas de acordo com a ordem de aparecimento nas análises.

¹⁷ O nome da professora foi alterado para manter sigilo

média, dessa norma, deve ser normalizado, regularizado. Portanto, a norma, segundo os trabalhos foucaultianos, estabelece um princípio de comparação regulador e prescritivo, resultante da referência de um grupo a si próprio, definindo modelos *a priori* tomados como referenciadores da posição que cada indivíduo deve tomar na relação com os outros. É possível perceber, então, que uma sociedade articulada pela norma está em busca do controle e de classificação dos indivíduos, estabelecendo limites, exigindo diagnósticos, direcionada pelo desejo de homogeneização. Ao agir sobre os indivíduos, a normalização se vale de ações biopolíticas, de práticas disciplinares e de regulação sobre o corpo e sobre o sujeito, a fim de trazer aqueles que se desviam da norma para uma zona de normalidade. Assim, cabe enfatizar a diferença entre normatizar e normalizar:

(...) [os dispositivos] *normatizadores* são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma) (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36).

Fátima indicia que, apesar de ter se matriculado em um curso de licenciatura voltado para o ensino para surdos, apresentava uma concepção homogeneizadora, normatizadora, sobre ser professor: ouvinte e falante. Sendo assim, a entrevistada relata, primeiramente, um susto: a professora era diferente, surda, sinalizando em Libras, o que provocou uma ruptura, uma quebra de expectativa. O susto pode ser um efeito da memória discursiva. Quando a professora em formação relata a verbalização da professora (*porque ela é oralizada*), percebemos a ação da normalização: o surdo agora *fala*, sendo a fala uma marca do ouvinte, padrão esperado. A oralidade é uma marca dos ouvintes, portanto o surdo oralizado é aproximado do “ser ouvinte”, condição da entrevistada.

Junto com o susto de se ver com uma pessoa surda, Fátima apresenta uma representação do surdo como um *bicho de sete cabeças*, o desconhecido que gera medo. Ao discursivizar sobre a experiência com a professora surda, Fátima tem a oportunidade de explicitar os efeitos do outro diferente dela, o estranho, configurando uma representação sobre o surdo que, possivelmente, ela mesma ainda não tinha verbalizado e delimitado. A aproximação da professora surda com a normalização do padrão ouvinte de verbalização é o que traz tranquilidade para Fátima: ela passa a se identificar com a professora que verbaliza, o que não acontecia quando a professora sinalizava somente.

Na sequência discursiva (2), temos a ocorrência de *surpreender*, que remete ao *assustar* da sequência discursiva (1). Fátima mostra, aqui, uma representação do surdo como alguém

marcado por uma falta, um dos cinco sentidos, um déficit, uma deficiência, mas essa falta, ao mesmo tempo, é amenizada e recusada (*nunca é assim*). Este dizer indicia uma interpelação discursiva dos Estudos Surdos e dos estudos inclusivos, que defendem não haver uma falta no surdo, um déficit, mas, sim, um diferencial em relação ao ouvinte: uma percepção visual do mundo. Gesser (2009), autora bastante referenciada nas bibliografias de disciplinas do curso LPDL¹⁸, aponta, por meio da nomenclatura, que o uso do termo “surdo” remete ao respeito pelas especificidades deste grupo de pessoas, enquanto o termo “deficiência auditiva” remete a uma concepção clínico-médica, a qual visa encaixar o surdo no padrão ouvinte com o uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e impondo a oralização.

Notamos como os Estudos Surdos e Estudos Inclusivos se prestam à normalização, não somente produzindo saber que se quer legitimado sobre o surdo por meio da discursivização, mas, também, posicionando o surdo como objeto do discurso e incluindo-o, positivamente, no exercício do poder. Esse poder positivo, como nomeia Foucault (1979), age constituindo, gerindo, manipulando sutilmente o que se pode representar como sendo o surdo, homogeneizando as diferenças, ao mesmo tempo em que territorializa a surdez ao que o campo dos Estudos Surdos concebe como legítimo. O curso de graduação de Língua Portuguesa com Domínio de Libras foi elaborado visando a inclusão do surdo, porém, o que acontece é a normatização e normalização do surdo.

Possivelmente, é à concepção clínico-médica que Fátima remete, ao dizer que *todos os outros sentidos dele estão ativos*. Aqui fica marcada a ambivalência de Fátima em relação à interpelação das discursividades do curso, em especial, dos Estudos Surdos, que criticam a designação “deficiência auditiva” e “deficiente”. Por meio do fio do dizer, percebemos uma deriva entre denegar a deficiência e filiar-se ao discurso legitimado pelos Estudos Surdos. Primeiro, porque há uma afirmativa seguida de uma negação (*se você não tem os cinco sentidos, um dos cinco sentidos, você é deficiente, e nem, nunca é assim*). Segundo, porque não se sabe a quem se refere à *deficiência auditiva* mencionada por Fátima, em uma sentença sem sujeito (*fala em deficiência auditiva, é simplesmente o fato dele não ter a audição*). Terceiro, devido à modalização materializada pelo advérbio *simplesmente* ao se referir à falta da audição. Em outras palavras, Fátima tenta se distanciar de uma representação do surdo como deficiente, mas seu dizer aponta para uma tensa posição: ora filiada aos Estudos Surdos, que rejeitam tal

¹⁸ A autora é citada na bibliografia das seguintes disciplinas: Aspectos Gramaticais de Libras I, Aspectos Gramaticais de Libras II, PIPE – Aspectos Gramaticais de Libras II, Escrita de Sinais, Língua Brasileira de Sinais I, Língua Brasileira de Sinais V, PIPE – Fundamentos e História da Educação de Surdo. Todas estas disciplinas são obrigatórias.

nomeação, ora deflagrada sua filiação a uma memória discursiva compartilhada socialmente do surdo como deficiente.

Ainda na segunda sequência discursiva, ao dizer que “*a gente tem uma concepção*” e não “*a gente tinha uma concepção*” do surdo como uma deficiência, Fátima mostra que o *bicho de sete cabeças* ainda está operando na memória discursiva. O verbo *ter* no presente, e não no passado, pode indiciar, também, uma tentativa de se inserir na discursividade proposta pelo curso LPDL e dos Estudos Surdos: a de que o surdo não é uma deficiência, mas uma diferença. Outra possível interpretação para o fragmento “*a gente tem*” é Fátima estar se remetendo ao imaginário social: no imaginário social, o surdo é visto como um deficiente, ou pelo menos como alguém que tem necessidades especiais, mas o curso da professora em formação tenta interpelar seus alunos no sentido contrário, no sentido da particularidade.

Ao final desta sequência discursiva, Fátima diz que *simplesmente ele tem, deve ter a oportunidade de aprender*. A palavra *simplesmente* remete a uma tentativa de amenizar a situação, a uma inclusão pelo achatamento das diferenças. Se Fátima tenta defender que a surdez é uma particularidade, e não uma deficiência, como ser surdo em um mundo de dominância ouvinte seria “*simples*”? A surdez é, muitas vezes, vista como um fator limitante, no imaginário social, porém o efeito de sentido dos dizeres de Fátima, por meio de uma possível interpelação dos Estudos Surdos e das disciplinas do curso LPDL, é que a surdez pode passar pelo estágio de uma limitação, mas não deve aí permanecer.

Ainda sobre essa SD, nota-se outra deriva de sentidos por meio da correção que Fátima se impõe quanto ao potencial de aprendizagem do surdo. Se pensarmos que o surdo *tem a oportunidade de aprender*, que seria a continuação de uma oração interrompida (*e ele tem a capacidade de estar em qualquer meio, simplesmente ele tem, deve ter a oportunidade de aprender*), a aprendizagem estaria na dependência da capacidade do surdo. Se a única coisa que a ele falta é a audição, conforme Fátima enuncia, ele estaria apto a aprender como qualquer outra pessoa. Entretanto, a participante interrompe a oração, como se percebesse um dizer indesejado, e reformula-o, valendo-se de um modal deôntico que atribui ao outro a oportunização de sua aprendizagem. Novamente, então, fica reforçada a tensão que constitui a representação de surdo que emerge do dizer e a ambivalência de Fátima em relação a representação de surdo.

Nas sequências discursivas a seguir, apresento os dizeres de Fátima e Berenice a respeito de uma tentativa definição do surdo.

(3) Fátima: É, no, no contexto assim, na, uma definição assim, bem fria, deficiência é porque falta algo, né. Mas, eu penso assim, que a sociedade vê deficiência só porque você não vê que é tudo normal numa pessoa, aí fala “não, aquele ali é deficiente” e não vê as qualidades. Então deficiência é falta de algo, mas nem sempre, realmente, tá faltando algo. Isso é o que eu penso.

(4) Berenice: Pra mim é só uma pessoa que, que não ouve. E que precisa de uma metodologia específica pra aprender. Não pra aprender, mas... é uma pessoa pra mim como outra qualquer. Só que não ouve, né, e que vai precisar de um método específico pra, vamos dizer pra aprender [risos] aprender mesmo né, pra, pra adquirir mais conhecimento, né.

Nos dizeres de Fátima enfocados aqui, podemos perceber na sequência discursiva (3) uma tentativa de modalização no processo de adjetivação, indiciada na materialidade linguística por meio da expressão “*bem fria*”. Ele pode sinalizar uma tentativa de distanciar-se e denegar uma representação do surdo como deficiente. Na deriva por afirmar, talvez, o discurso de sua formação, vemos uma oração introduzida por uma conjunção adversativa (“*mas*”), marcando um posicionamento contrário à definição “*fria*”. Porém, não é Fátima que se encontra na posição de sujeito do enunciado, mas uma indeterminação evidenciada por meio da atribuição dessa posição à *sociedade*, de uma projeção imaginária de um interlocutor materializada pelo *você* e, por último, pelo escamoteamento da diferença, materializada na generalização da normalidade (*tudo é normal*), o que seria utópico e impossível. Percebemos a hesitação e o distanciamento de uma tomada de posição em favor de um possível discurso legitimado, provavelmente, pelo curso LPDL. Neste mesmo período, há ainda um advérbio de exclusão (“*só porque você não vê que é tudo normal numa pessoa*”), que reforça esse gesto de interpretação sobre a posição do sujeito, e modaliza a utópica possibilidade de normalidade generalizada no humano. Além disso, é possível indiciar o discurso otimista característico do que a psicologia social denomina “Síndrome de Pollyana” (SARKER, 2011), no qual são enfatizados os aspectos socialmente valorizados sobre determinados fatos, eventos, objetos ou pessoas (*você não vê que é tudo normal numa pessoa, aí fala “não, aquele ali é deficiente” e não vê as qualidades*).

Por fim, este gesto de interpretação se volta para o que parece funcionar como a síntese de uma elaboração sobre o tema, no final desta sequência discursiva. Ela é introduzida pela conjunção conclusiva “*então*”, que retoma uma possível definição no imaginário social de

deficiência para modalizá-la novamente, indiciando a dificuldade de Fátima em tomar uma posição acerca do surdo (*Então deficiência é falta de algo, mas nem sempre, realmente, tá faltando algo. Isso é o que eu penso*). Notemos, assim, a alternância de um tom afirmativo pela oração conclusiva, para a modalização introduzida pela adversativa “mas” e pelo advérbio “realmente”. Essa tentativa de modalização pode indiciar uma interdiscursividade com o curso, problematizando os sentidos de deficiência. Entretanto, a reformulação e a hesitação que marcam essa tentativa de definição do surdo indiciam uma resistência em se filiar discursivamente ao discurso legitimado pelos Estudos Surdos e estudos inclusivos, pois ele não parece passar pelo crivo da experiência subjetiva de Fátima.

É possível perceber uma ressonância discursiva nos dizeres de Berenice, na sequência discursiva (4) e de Fátima na sequência discursiva (2): enquanto Fátima diz que a deficiência auditiva é *simplesmente* o fato de não ter audição, Berenice diz que o surdo é *só* uma pessoa que não ouve, materializando a recorrência da modalização pelo advérbio “só”. Novamente, temos uma tentativa de amenizar e homogeneizar a situação. Há, também, ao menos aparentemente, uma tentativa de se inscrever na discursividade do curso LPDL e dos Estudos Surdos, porém, Berenice se contradiz: ao mesmo tempo em que considera que o surdo necessita de uma metodologia específica para aprender, ela considera o surdo como qualquer outra pessoa. Em ambas as sequências discursivas, portanto, o reconhecimento da diferença aparece escamoteado pela tentativa da homogeneização.

Berenice não conclui a frase *não pra aprender mas*, deixando uma expectativa de alteração no eixo de argumentação. O que ocorre, entretanto, é uma reformulação radical da sentença (*é uma pessoa para mim como outra qualquer*). A primeira parte da sentença pode ser caracterizada como uma glosa, um comentário de teor explicativo. Uma das delimitações de glosa dada por Authier-Revuz (1998) é *x* não no sentido de *q*, na qual há uma eliminação de ameaças de sentido. A glosa apoia-se em *q* para construir um outro sentido, dada a pluralidade de sentidos em *x*. É por meio dessa reformulação e dessa negociação que o interlocutor faz com as palavras e consigo mesmo que é possível perceber uma não-coincidência interlocutiva: Berenice primeiro afirma que o surdo *precisa de uma metodologia específica para aprender*, seguida de uma negociação (*não pra aprender*) e finaliza retomando seu dizer inicial (*pra aprender*). Ainda, se o surdo é só uma pessoa que não ouve (*Só que não ouve, né, e que vai precisar de um método específico*), entendo que o esperado na enunciação seria *mas* e não *e*. Entretanto, na tentativa do interlocutor em escamotear essa diferença, materializa-se uma deriva por meio da hesitação.

O riso de Berenice mostra que ela percebe sua contradição, ela se deixa flagrar. Suas reformulações e suas tentativas de negociação de sentidos fazem com que sua contradição se torne mais evidente, atingindo o ápice no riso. Por meio de reformulações, a professora em formação tenta colocar e delimitar um sentido daquilo que diz.

A necessidade de uma metodologia específica para o ensino do surdo é bastante presente no curso LPDL, como, por exemplo, nas ementas das disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Bilíngue: Língua Portuguesa e Libras I” e “Estágio Supervisionado em Educação Bilíngue: Língua Portuguesa e Libras II”, nas quais são previstas práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para o surdo. Berenice, entretanto, diverge da concepção de surdo pregada pelos Estudos Surdos: para estes, o surdo é diferente do ouvinte, com necessidades específicas de aprendizado e visão de mundo diferenciada pela percepção visual. Para além, então, do possível efeito do curso na constituição dos alunos em relação ao surdo, parece-me que ela se dá na tensão entre as representações de surdo possíveis de serem percebidas em discursividades do imaginário social, nas representações dos participantes da pesquisa já afetadas pela experiência e na conseqüente interdiscursividade do LPDL, em especial, dos estudos surdos.

Na entrevista de Lúcia, de onde foi recortada a sequência (5), é possível perceber o conflito da entrevistada, no que diz respeito a duas de suas professoras do curso LPDL que ministraram disciplinas de Libras: uma ouvinte e outra surda.

(5) Lúcia: É... por ser um curso voltado pra interpretação de línguas, é, eu acho que foi muita, é, como vou dizer, muita gente vai concordar e outras não, eu gostei muito das aulas da Fernanda¹⁹, porque apesar de ela não ser surda e a visão dela é outra, né, o mundo é outro, o que me fez abrir mais os olhos pra, pra prática foi através dela, porque ela exigia muito nisso, que a gente filmasse vídeos, que a gente gravasse vídeos, entendeu? Já com a Maria, que foi a primeira professora que a gente teve de Libras, professora surda, o conhecimento dela era grande, né, nessa área, porque ela era surda, mas, é, a visão que ela tinha era diferente.

A detenção do saber da Libras pelo surdo ainda é algo fortemente defendido entre professores, intérpretes, alunos e surdos. Na sequência discursiva (5), podemos perceber um conflito entre a representação de saber a língua limitado ao que o imaginário social chama

¹⁹ O nome da professora foi alterado para manter sigilo

nativo e o possível efeito da prática da professora ouvinte sobre a participante. No dizer de Lúcia (*apesar de ela não ser surda*), a professora Fernanda, filha de pais surdos, ocupa uma posição discursiva diferente daquela de Maria, professora surda. Uma vez que a primeira é ouvinte, não lhe é creditado o domínio da língua, como se a aquisição da Libras fosse algo inato.

É possível aí perceber a defesa do lugar discursivo do “falante nativo”, a representação de que o surdo, principalmente o surdo de nascença, domina melhor a Libras em relação a um ouvinte. Essa representação implica outra: a da Libras como “língua natural” do surdo. Por “língua natural”, neste caso, remeto à concepção apresentada por Guessier (2009), bastante defendida pelos surdos, nos Estudos Surdos, e bastante presente no curso LPDL: a de língua natural como algo inerente ao indivíduo, neste caso, a Libras como inerente ao surdo. Isso implica homogeneização do surdo: exclui-se a possibilidade de algum surdo não se identificar com uma língua de sinais. Essa homogeneização é problemática pois apaga as possíveis diferenças entre os surdos: há surdo que nasce em família ouvinte e há surdo que nasce em família de surdos, há surdo que tem contato com a Libras desde a primeira infância e há surdo que tem um contato tardio com a Libras. O ambiente familiar e a educação na escola são alguns dos aspectos que podem fazer, ou não, com que o surdo se deixe subjetivar pela Libras.

A designação para a Libras como língua natural também abre espaço para questões, tais como: como seria natural se para muitos surdos a língua de sinais não é a dos pais, ou seja, do seu entorno? Como poderia ser natural se ela passa pela normatização que toda e qualquer língua passa, ou seja, pela gramaticalização e lexicalização da norma? Como seria natural se ela precisa ser aprendida? Talvez fosse mais natural para a Fernanda ter a Libras como língua dita natural, pois ela teria vindo dos seus pais, do que para um surdo que tenha vindo de família ouvinte, situação bastante comum enfrentada nas escolas.

É importante pontuar que a professora que impressionou Lucia foi Fernanda, e não Maria; foi a professora ouvinte, e não a professora surda. Há em *apesar de ela não ser surda* uma inversão na hierarquia do saber da Libras: a aluna ouvinte sente maior necessidade de ter uma professora ouvinte para lhe ensinar a Libras. Talvez tenha se instaurado uma identificação da participante à Fernanda devido ao fato de que a professora é ouvinte. Ou seja, ela compartilha com a participante uma posição discursiva, a de ouvinte. Assim, pode ser que, apesar de deter um saber sobre a Libras, ela o transmita de uma posição discursiva que guarda semelhanças à posição da participante, ao mesmo tempo em que sustenta a diferença de ter uma relação com o surdo que a participante não tem: a professora tem pais surdos.

Um indício desse efeito de sentido é a ênfase dada ao que a professora conseguiu transmitir na relação ensino-aprendizagem: um saber da Libras e sobre a Libras a partir da

posição de ouvinte filha de pais surdos. Esse efeito de sentido pode ser indiciado, também, pela não continuação da oração subordinada adverbial concessiva (*apesar de ela não ser surda*). Notamos que, no lugar de uma oração que traria uma contradição ou a quebra do efeito de expectativa gerado com a concessiva “apesar”, aparece uma aditiva (*e a visão dela é outra, né, o mundo é outro*). Ou seja, a novidade e a diferença anunciadas esvanecem na aditiva. Por isso, talvez, o “mundo” e a “visão” sejam novos, outros, mas guardam certa semelhança a um universo discursivo compartilhado com a participante.

Nesta sequência discursiva fica claro, ainda, o movimento comparativo existente nos dizeres dos professores, em formação entrevistados: o funcionamento discursivo que funciona é baseado na comparação do surdo com o ouvinte. A palavra *outro(a)* em “a visão dela é outra, né, o mundo é outro” carrega o elemento da alteridade, o outro polo, o ouvinte em relação ao surdo.

O gesto de interpretação sobre os dizeres de Lúcia discute, ainda, a representação desta professora em formação a respeito do surdo e do aluno surdo, a partir da sequência discursiva seguinte.

(6) Lúcia: Ai... o aluno surdo pra mim. Existem, é, dois perfis de alunos surdos, que eu entenda: aquele aluno que já tem contato com a Libras e que você pode agregar conhecimento a ele, e aquele aluno básico do básico do básico, que nem tem conhecimento de Libras ainda. Então, o aluno surdo pra mim ele é um aluno que é como se fosse a borboleta que acabou de sair do casulo. Ela tá conhecendo o mundo agora. Lá dentro era de um jeito, e agora ela tá vendo as coisas de outro jeito. A ótica dele de, de acompanhar não só o aprendizado, né, pra ele, pra escola, português, matemática, é um aprendizado pra vida. É como o exemplo dessa menina, ela não sabia que a múmia não andava, e assim é várias crianças que por exemplo, mesmo sendo visual, não entendem que o semáforo, existem as cores e que ele precisa ficar atento àquilo, né? E, e assim, é difícil a gente tratar o aluno surdo como o aluno ouvinte, não tem como, ele vive em constante aprendizado. O aprendizado dele é voltado, é pra uma ótica diferente do aluno ouvinte.

Lúcia, quando perguntada sobre sua concepção de surdo, divide o surdo em duas categorias: o aluno surdo que já tem conhecimento da Libras antes de ingressar na escola e o aluno surdo que tem contato com a Libras somente na escola. Porém, apesar de separá-los em dois grupos, seu dizer é marcado pela contradição e pela comparação. Ao fazer uso da metáfora

da borboleta, produz-se o efeito da comparação dos alunos surdos a tábulas rasas, às quais o professor só faria “agregar”. A outra metáfora compara o aluno surdo com a borboleta que sai do casulo. A *borboleta que acabou de sair do casulo* é o aluno surdo, um aluno que, supostamente, ainda não fez sentido do mundo em que vive, ou ainda, que precisa ressignificar certos conceitos e representações em seu imaginário, mas os Estudos Surdos, os estudos inclusivos apontam para o sentido oposto. O dizer da professora em formação se abre para o efeito de sentido de que o professor ajudaria todo e qualquer aluno surdo por meio da contribuição para seu conhecimento do mundo *de fora*. A participante se deixa flagrar em sua posição discursiva de filiação a discursividades do imaginário social, em que o surdo não faz sentido do mundo em que vive, e que, portanto, é alguém que precisa desabrochar. Em sua metáfora, Lúcia diz que “lá dentro era de um jeito”: antes da escola, antes da Libras, antes do professor (em sua maioria ouvinte), antes do conhecimento trazido pelo ouvinte e legitimado pela sociedade ouvinte. O aluno surdo estava, segundo os efeitos produzidos pela metáfora, dentro do casulo, fechado, sem contato com o mundo. Ao ir para a escola, esse aluno sairia do casulo e descobriria o mundo. Descobrir o mundo pressupõe que ele estava encoberto, invalidando qualquer experiência com o mundo que o surdo pudesse ter antes do contato com o ouvinte e com a Libras. Podemos perceber nessa metáfora que o parâmetro da professora em formação é o mundo do ouvinte, e mesmo assim, um mundo por ela idealizado: saberiam os ouvintes desde pequenos que as diferentes luzes do semáforo possuem significados diferentes? Ou isso seria ensinado, da mesma forma que se defende que deva ser ensinado ao surdo nas escolas?

Ao representar o aluno surdo como uma tábula rasa e como uma borboleta no casulo, materializa-se mais uma vez a contradição constitutiva do dizer dos participantes, neste caso pela afirmação anterior da participante, enunciada por meio da modalidade deôntica configurada no verbo *dever*: deve-se considerar o conhecimento de mundo do aluno surdo. Os modais deônticos se caracterizam por produzir efeitos de sentido relacionados à obrigação, ao atendimento às normas sociais, remetendo a uma instância de autoridade sobre a ação esperada como consequência do dizer. Entretanto, eles muitas vezes indiciam uma negociação do enunciador com sua própria resistência em se deixar inscrever e aquiescer à ação esperada, marcando no dizer uma hesitação subjetiva entre a necessidade imposta e configurada na interpelação sócio histórico ideológica e a subjetividade do falante. Na contradição que se institui na metaforização empregada pela professora em formação, percebe-se a dificuldade da participante em se deixar inscrever nas discursividades do curso. A *borboleta que acabou de sair do casulo* é o aluno surdo, um aluno que, supostamente, ainda não fez sentido do mundo

em que vive, ou ainda, que precisa ressignificar certos conceitos e representações em seu imaginário, mas os Estudos Surdos, os estudos inclusivos apontam para o sentido oposto.

Lúcia, em sua entrevista, conta duas histórias de surdos. A primeira história é de uma observação de aula como uma das atividades dos estágios por ela realizados. Nesta observação de aula, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁰, uma das alunas, surda, diz para seu professor, também surdo, que tinha visto filmes de múmias e que elas andavam após a abertura do caixão. O professor, então, explica para esta aluna que o filme é uma ficção, que esta cena por ela descrita não acontece por conta do processo de mumificação. A segunda história contada por Lúcia, ainda de observação de aulas do AEE, é de quando um professor explicou a história do dinheiro e levou para os alunos diversas cédulas e imagens de cédulas de diferentes épocas. Esta segunda história foi contada por Lúcia para ilustrar que uma aula para um aluno surdo deveria ser *mais visual (não pode trabalhar só com quadro e giz ou com lousa e canetão)*.

Lúcia coloca o aluno surdo em um grupo diferente do aluno ouvinte (*é difícil a gente tratar o aluno surdo como o aluno ouvinte*), colocando as diferenças de percepção de mundo como aspecto principal. A professora em formação também idealiza o aluno ouvinte ao dizer que somente o aluno surdo vive em constante aprendizado.

O parâmetro utilizado pela professora em formação para falar do surdo é o ouvinte. Ao dizer que o surdo *tá conhecendo o mundo agora*, todo o conhecimento trazido e construído por esse aluno surdo por meio de suas percepções, embora não seja simbolizado por meio de uma língua compartilhada pelos ouvintes, é invalidado e não reconhecido. O mundo que o surdo está conhecendo é o mundo visto e simbolizado pelos ouvintes.

Tratarei a seguir de sequências discursivas nas quais foi possível perceber representações de aluno surdo. Os dizeres analisados de Amanda, Lea, Fábio, Fernanda, Carol e Gustavo colocam o aluno surdo em contraposição ao aluno ouvinte.

(7) Amanda: O que é o aluno surdo... é igual ao aluno ouvinte, não vejo diferença. Ah vou dar pro aluno surdo, vou dar aula pro aluno surdo ou vou dar aula pro aluno ouvinte. Eu acho que o compromisso deve ser o mesmo. A visão que você tem do aluno dentro de sala de aula que tem que ser diferente, a maneira como você, o, a atividade que você vai elaborar pra um tem que contemplar os dois, porque não dá pra você fazer essa diferença

²⁰ AEE – Atendimento Educacional Especializado: consiste em recursos educacionais e estratégias de apoio para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, visando atender às necessidades especiais de cada aluno.

e, e chegar na sala e hoje eu vou dar aula só pro aluno surdo e hoje eu vou dar aula só pro aluno ouvinte. Não, acho que tem que tentar fazer de uma forma que o surdo e ouvinte seja igual, seja o mesmo aluno, não tem esse negócio de rotular, esse, o aluno surdo e o aluno ouvinte, então eu acho que esse não é o, quer dizer, não é o meu objetivo.

(8) Lea: O aluno surdo pra mim é o aluno capaz da mesma forma que um aluno ouvinte é, só que ele tem as necessidades dele, são diferentes das necessidades dos ouvintes, dificuldades como todos os alunos têm, porém no âmbito dele, no âmbito da surdez.

(9) Fábio: A minha concepção é igual o que eu disse antes, que o, a pessoa surda, a pessoa surda, ela tem uma deficiência, que é a surdez, mas que ela tem que, é, ela tem o potencial, ela pode fazer o que o ouvinte faz, entendeu? Só que ela não ouve, mas ela também pode entrar numa universidade, ela pode trabalhar, ela pode ter uma família, ela pode casar, tá entendendo? Ela pode fazer o que o ouvinte faz. Ela pode viajar de avião, ela pode ir pra boate, ela pode dançar, entendeu? Ela pode ir no cinema. Você tá entendendo? Mais o que? Tem muitas pessoas que coloca uma limitação no surdo, que ele é incapaz, que ele não pode, que ele é um coitado, que ele nasceu pra sofrer, que ele não pode se desenvolver também intelectualmente, entendeu, que o surdo só tem que trabalhar em serviço braçal, trabalhar na roça, trabalhar de varredor de rua ou de limpar chão e isso é um equívoco. Entendeu?

(10) Gustavo: O aluno surdo pra mim é como um aluno qualquer, só que a única diferença é que o aluno surdo ele não, não compreende, né, da mesma forma que o aluno ouvinte porque muitas das vezes ele não tem acesso à informação por conta da barreira da comunicação mesmo, da surdez.

Amanda, na sequência discursiva (7), apresenta uma tentativa de equiparar o aluno surdo ao aluno ouvinte (*é igual ao aluno ouvinte, não vejo diferença*). Segundo a entrevistada, o professor não deveria *rotular* os alunos em dois grupos – surdos e ouvintes – mas sim, considerá-los como um único grupo e preparar atividades que atendam e contemplem a todos.

Lea e Fábio – sequências discursivas (8) e (9) – tentam colocar o aluno surdo em uma mesma classificação do aluno ouvinte, mas não conseguem. Há sempre um *mas*, um *porém* nessa tentativa: *é igual, mas não é*. O surdo é igual ao ouvinte, mas não ouve. O surdo aprende igual ao ouvinte, mas tem necessidades diferentes, ou precisa de uma metodologia diferente.

Pode ser que esse *mas* sempre presente seja um efeito da interdiscursividade do curso, pois, apesar dos professores em formação tentarem igualar o surdo ao ouvinte, eles não o conseguem devido à diferença que marca o surdo e que o contrapõe em relação ao ouvinte.

No dizer de Fábio é possível ver novamente o *só*, também presentes nas sequências discursivas (2) e (3), de Fátima. O advérbio *só* é definido por Castilho (2016, p. 574) como um advérbio focalizador que produz o “efeito semântico de exclusão de tudo o que não está no seu escopo”. Por meio do advérbio focalizador *só*, o dizer de Fábio endossa os Estudos Surdos, na medida em que ameniza a diferença, como se não ouvir, em um mundo de ouvintes, fosse algo simples. Na sequência do dizer, Fábio elenca uma série de ações e de possibilidades enriquecedoras que agregariam ao surdo valor social pela capacidade que lhe conferem de agir socialmente, tal como o ouvinte. Percebe-se a interdiscursividade marcada dos Estudos Surdos e pelo curso LPDL, apontando para a concepção de que o surdo é algo além da surdez, com totais capacidades de aprendizagem e de viver em sociedade. Fábio ainda diz que *muitas pessoas* colocam limitações ao surdo. Indago-me aqui se essas limitações são percebidas por Fábio como atitudes de outras pessoas ou se essas limitações eram representações do próprio participante antes de ingressar no curso LPDL e ser por ele interpelado.

Gustavo, na sequência discursiva (10), hesita e reformula seu dizer em sua tentativa de definir o aluno surdo. É possível perceber uma interdiscursividade dos Estudos Surdos em sua afirmativa de que o aluno surdo tem tanta capacidade de aprender quanto o aluno ouvinte. Porém, quando o participante diz que o surdo *não tem acesso à informação por conta da barreira da comunicação mesmo, da surdez*, um dos efeitos de sentido possíveis é que, para Gustavo, a barreira da comunicação pode não ser a falta da Libras, mas, sim, a própria condição de surdez.

É possível perceber nas entrevistas que, apesar de haver dois posicionamentos em relação ao aluno surdo em sala de aula – o aluno surdo como igual ao aluno ouvinte e o aluno surdo como alguém que necessita de um atendimento especializado – em ambos há a concepção do aluno como um sujeito que ocupa uma posição em sala de aula e que se diz a partir desta posição (sujeito-aluno-surdo), e não apenas como “mais um em sala de aula”.

Nas sequências discursivas a seguir, temos alguns relatos de experiência e contato dos participantes com surdos. João e Fábio contam casos de suas respectivas infâncias. Da entrevista com João, temos uma história de vivência com uma pessoa surda na infância do participante. Ele conta que havia uma vizinha surda, que sempre conversava com a mãe dele com alguns gestos e sinais caseiros. A vizinha surda muitas vezes *adaptava a sinalização dela* para conseguir se comunicar com a mãe, que não tinha conhecimento de Libras.

(11) João: Mas eu não imaginava nessa época que ela fosse uma pessoa excluída da sociedade porque eu não tinha noção disso ainda.

(12) E: E você teve alguma experiência com surdo antes do curso LPDL?

Fábio: Sim, quando eu era pequeno eu tinha uma amiga, que ela era surda, mas eu nem sabia, vamos dizer assim, nem falava que ela era surda, porque a gente só comunicava com gesto né. A gente era pequeno, a gente ia brincar, a gente comunicava com gesto, mas eu nem imaginava que tinha esse nome de surdo, que ela era surda, eu nem passava pela minha cabeça, depois que eu entrei no curso que eu fui perceber que ela era surda. [risos] entendeu?

Em ambos os dizeres de João e de Fábio nota-se que a percepção sobre o surdo ser diferente do ouvinte só veio após o curso LPDL. João, em um momento anterior da entrevista, relata que sua escolha pelo curso em questão foi pela *vontade de fazer letras e alguma coisa voltada para a assistência (de grupos minoritários)*. Ele relata também que não tinha conhecimentos da cultura surda, mas que tinha consciência de que os surdos eram um grupo minoritário. Ao colocar os surdos como pertencentes a um grupo minoritário, podemos perceber uma possível interdiscursividade do curso. Guessler (2009), em sua obra “Libras? Que língua é essa?”, afirma que os surdos configuram um grupo minoritário. A percepção de exclusão deste grupo, portanto, pode ter advindo tanto do imaginário social e de sua experiência quanto do curso, que dá nome à exclusão.

Fábio, de maneira semelhante a João, relata que teve contato com uma colega surda em sua infância, mas naquela época não *imaginava que tinha esse nome de surdo*. Aqui, há uma maior possibilidade de a designação de surdez ter vindo do curso. O processo de retomada da memória, ou memoração, segundo Derrida (2001), implica em uma ação que abre espaço para uma interpretação *a posteriori* de uma lembrança. Assim, ao retomar seu contato com uma pessoa surda antes do curso, Fábio a ressignifica: *nem falava que ela era surda*.

Rosa (2009), apoiando-se na Semântica da Enunciação, aponta a designação como o ato simbólico de constituir sentidos para o nome em questão, uma relação linguística atravessada pela história e remetida ao real, como modo de circunscrever algo deste campo. A designação, assim, constrói o objeto de uma maneira não-objetiva “pois constitui identificações para o objeto designado, expondo seu nome a uma ‘história enunciativa’” (ROSA, 2009, p. 64). Assim, quando Fábio designa alguém que ele percebia como diferente como surdo, ele dá sentido e

(re)significa o objeto ligado ao nome. Se antes a amiga de Fábio era apenas uma amiga com a qual ele brincava e com quem se comunicava com gestos, agora, depois de ser designada surda, a ela é conferida toda uma carga histórico-enunciativa relacionada ao surdo: um ser que se comunica por meio de uma língua de sinais, um sujeito historicamente excluído da escola e da educação, um sujeito pertencente a um grupo minoritário, dentre várias outras possibilidades.

4.2. Língua, língua de sinais e Libras

Tratarei neste tópico de análise dos dizeres dos professores em formação entrevistados a respeito da representação que eles têm de língua. Por consequência, abordo também o que os participantes dizem a respeito da cultura, principalmente a cultura do surdo, um dos focos do curso LPDL. Justifico esta abordagem pois a aprendizagem de uma língua carrega em si, também, a aprendizagem de aspectos culturais, provocando um retorno sobre si e sua cultura (CORACINI, 2003a).

Os participantes desta pesquisa tiveram no decorrer do curso LPDL aulas de língua voltadas para a aprendizagem da Libras – Língua Brasileira de Sinais I, II, III, IV, V e VI –, e, dessa forma, contato com uma cultura diferente. Segundo Bertoldo (2003), o contato com uma língua outra pode fazer com que se experimente uma desestabilização na identidade do sujeito. Tendo como princípio de que a constituição identitária do sujeito se dá, dentre outros fatores, pelas suas relações com o Outro, atravessadas pela linguagem, ao se submeter a uma nova língua, parte integrante do curso em questão, o professor em formação do curso LPDL pode sofrer deslocamentos enunciativos, ocupando uma outra posição enunciativa.

Podemos observar, nos segmentos a seguir, esse deslocamento, provocado pela inscrição do professor em formação em uma nova língua, com características diferentes de sua língua materna. No dizer de João, delinea-se a representação do surdo, calcada na memória discursiva sobre ele como pertencendo a uma minoria, como outros deficientes: apesar de perceber um deslocamento sutil em relação à imagem do surdo, a representação do surdo como uma minoria, assim como outros deficientes, se perpetua.

(13) João: Porque quando eu cheguei aqui eu pensava que a surdez era uma deficiência como todas as outras, porque é isso o que passam pra gente lá fora. E eu percebi dentro do curso que o surdo, ele precisa de uma, de um atendimento especial, assim, como os outros deficientes, só que a questão do surdo ela traz a questão do sujeito que emerge com uma cultura diferente na sociedade. Foi o que mais me surpreendeu. Porque pra eu me

comunicar com o surdo, eu tenho que entender da política linguística, da diferença da modalidade de língua, eu tenho que entender da, de tudo, da cultura deles, entender que eles têm condições culturais diferentes, que são adaptadas pra realidade da modalidade da língua deles. Acho que isso foi o que mais me impactou, a diferença de cultura, o estabelecimento de uma cultura diferente por causa de uma deficiência.

E: Uhum.

João: Não por causa de uma deficiência, isso ficou pejorativo, mas, é... no âmbito de uma deficiência

(14) Fábio: Então, essa identidade do surdo que eu vejo é quando ele tá inserido na cultura surda, né, porque a, os surdos eles tem uma cultura, então quando o surdo ele tá inserido nessa cultura surda, ele, ele adquire essa identidade surda, entendeu? Porque tem surdos que não tá inserido na cultura surda, na comunidade, quer dizer, não tá inserido na comunidade surda. Então ele não se considera um surdo, no meu modo de pensar. Agora aquele surdo que tá inserido na comunidade surda, tá interagindo, tá no meio, trabalhando, fazendo (?) com a comunidade surda, na cultura, ele tem a sua identidade, eu sinto que ele tem a sua identidade surda.

E: E o que que é essa cultura surda, identidade surda?

Fábio: Então, essa cultura surda, é, como o ouvinte tem a cultura, né, tem a sua cultura, tem a música, tem o teatro, a história, a literatura, o surdo também tem. Entendeu? Tem a sua, tem aquelas histórias, tem a literatura surda, tem, tem, é, vamos dizer assim, tem histórias, tem os filmes. Entendeu? Eh, voltado pra comunidade surda.

Ao dizer que o surdo *emerge com uma cultura diferente na sociedade*, somos remetidos à concepção de cultura própria do surdo apresentada por Guessser (2009). A autora faz a defesa de uma distinção da cultura surda, como ilusoriamente única, como uma forma de promover uma visibilidade maior ao surdo sendo uma minoria da sociedade. Guessser (2012) apresenta um conceito de cultura como um conjunto de práticas simbólicas de certo grupo social, como língua, arte, humor, teatro, literatura, condutas, modos de agir e alimentar, vestimentas, dentre outros, dos quais o ser humano é dependente. A autora coloca, ainda, que no caso da cultura surda alguns aspectos são ressignificados, como as produções artísticas e literárias: sendo uma cultura visual, a cultura surda transcenderia a cultura ouvinte. João ainda diz que a *cultura diferente* é estabelecida pela deficiência: a surdez. Sabemos, de acordo com estudos discursivos,

que não é o indivíduo que cria a cultura: por ser social, um único indivíduo não tem o poder de alterar ou criar uma determinada cultura, mas sim, ele é constituído por meio desta cultura.

No dizer de João, as condições culturais do surdo são *adaptadas pra realidade da modalidade da língua deles*. A representação de surdez que o participante tem em decorrência de uma possível interpelação do curso pode ter provocado um equívoco teórico. As condições culturais não podem ser adaptadas. Ao contrário: são elas que estabelecem a realidade experimentada do surdo. A cultura molda a língua e a língua molda a cultura. Segundo Derrida (1998, p. 39), “toda cultura institui-se por meio de imposição unilateral de alguma ‘política’ de língua”. Dessa forma, a cultura surda existe em decorrência da política linguística da Libras que visa marcar um lugar para este grupo minoritário.

A questão da cultura é ainda retomada pelo professor em formação quando diz que o surdo é um *sujeito que emerge*. Indago-me se o surdo consegue mesmo emergir quando a sociedade normalizadora faz com ele exatamente o contrário, impondo a oralização e propondo métodos que o aproximam do ouvinte, como o implante coclear, por exemplo. Talvez a admissão de uma cultura surda, em teoria separada e independente da cultura ouvinte, seria uma saída para que o surdo se sobressaísse.

Podemos perceber ainda nesta sequência discursiva de João um deslocamento no que diz respeito à concepção do surdo. Antes, *uma deficiência como todas as outras*, o professor em formação se filia às discursividades do LPDL, defendendo que para que se tenha uma comunicação com o surdo, a pessoa tem que entender da política linguística, da cultura, das diferenças relativas à modalidade de língua, dentre outros fatores. Por que para se comunicar com um surdo uma pessoa deveria ter todo esse conhecimento se quando para se comunicar em uma língua estrangeira de modalidade oral bastaria o conhecimento da língua? Quando enunciamos a partir da língua dita materna, ou mesmo de uma língua dita estrangeira, temos conhecimento da política linguística, das diferenças entre as línguas e culturas? Assim, apesar de no nível do dizer se evidenciar a filiação ao dizer legitimado academicamente sobre o surdo, a idealização dessa comunicação produz o efeito de distanciamento entre ouvinte e surdo.

Ainda, quando João diz que antes considerava a surdez *uma deficiência como todas as outras*, é possível perceber uma interpelação do participante pelos Estudos Surdos. A própria rejeição do termo “deficiente auditivo” por parte dos surdos mostra que eles não se consideram deficientes (GUESSER, 2012), mas sim pertencentes a uma minoria linguística (CARMOZINE; NORONHA, 2012). Assim, para os surdos e para os Estudos Surdos, a surdez não é *uma deficiência como todas as outras*, sendo sequer uma deficiência, uma falta. O pronome *isso* (*porque é isso o que passam pra gente lá fora*) sintetiza uma gama de sentidos

sobre a surdez, e ao mesmo tempo, remete a uma indefinição. *Isso* também remete ao campo discursivo do imaginário social como oposto às discursividades do LPDL: no imaginário social temos a surdez como uma deficiência que impossibilitaria o sujeito a uma vivência como a do ouvinte, assim como o cego, o cadeirante, e outras mais possibilidades de deficiência. Nas discursividades do LPDL, assim como dos Estudos Surdos, temos o surdo não como deficiente, mas como diferente, com capacidades cognitivas semelhantes às do ouvinte.

De modo semelhante a João, temos Fábio, na sequência discursiva (14), que se filia aos Estudos Surdos ao discursivizar sobre a cultura surda (*os surdos eles tem uma cultura, então quando o surdo ele tá inserido nessa cultura surda, ele, ele adquire essa identidade surda*). Também de modo semelhante a João, Fábio indicia a constituição do seu dizer pelo campo do imaginário social e sua naturalização de noções de cultura e identidade. Esta defesa em comum de uma identidade e cultura próprias do surdo e da comunidade surda pode mostrar uma interpelação do curso: a defesa de uma distinção e separação de uma cultura surda da cultura dos ouvintes. Haveria então somente uma cultura surda? Um surdo que não está na comunidade surda não teria condições de se considerar surdo? Para ter identidade o surdo deve necessariamente estar imerso em uma cultura surda? Parece que para o participante o surdo só teria identidade e cultura se essa identidade e cultura fossem surdas, não havendo, pois, a possibilidade de um surdo se desenvolver plenamente em uma comunidade ouvinte (*Porque tem surdos que não tá inserido na cultura surda, na comunidade, quer dizer, não tá inserido na comunidade surda. Então ele não se considera um surdo*).

A seguir, trago as sequências discursivas das entrevistas de Fábio e Lea no que diz respeito à concepção de língua.

(15) Fábio: Então, é, escolhi o curso porque eu recebi um panfleto no ônibus de um surdo, é, do alfabeto, datilo, datilológico, né, e me despertou interesse. Com isso eu fiz um curso básico de Libras numa instituição aqui em Uberlândia. Aí depois eu vi a oportunidade que surgiu, de sair esse curso de LPDL aqui na UFU, aí eu fiz o ENEM e ingressei, e entrei.

(16) Lea: Bom, a parte de português pra mim é mais tranquila, né, por ser minha língua natural. A parte de Libras, assim, a parte de teoria eu sinto que eu sou capaz de ministrar uma aula de Libras, por ser uma coisa voltada pra teoria da Libras. Agora a fluência, é, ainda deixou a desejar, acho que não pelo curso, mas por mim mesmo, assim, é, eu não tenho contato com pessoa surda, então meu contato com a Libras foi mais dentro da Universidade mesmo, dentro das aulas.

(17) Lea: Língua natural pra mim é a que a gente fala de L1, né, a primeira língua, que é a língua que eu aprendi a falar dentro de casa, a primeira língua que eu tive contato na vida.

(18) Lea: eu acho que da mesma forma que a língua portuguesa é a minha língua natural a Libras é a língua natural dele, ele aprende da forma dele a Libras, e eu entendo, eu aprendo da minha forma o português. Acho que é a mesma coisa pros dois.

Fábio, na sequência discursiva (15), relata seu percurso inicial com a Libras. Segundo o participante, foi a partir de um panfleto no ônibus, com o alfabeto datilológico, que seu interesse pela língua foi despertado. É interessante notar que o que chamou a atenção dele foi o alfabeto, bastante utilizado para sinalizar palavras da língua portuguesa, e que Fábio não se retifica a respeito da concepção de Libras que ele apresenta inicialmente: segundo os Estudos Surdos, a Libras não se limita ao alfabeto datilológico, sendo composta também, e principalmente, por sinais.

Lea, por sua vez, nas sequências discursivas (16), (17) e (18), mostra de maneira clara, uma interpelação dos Estudos Surdos no que diz respeito à questão do que seria a língua do surdo (*Libras é a língua natural dele*). Como foi apontado e problematizado no Capítulo 2 desta obra, autores como Guessser (2009) e Dizeu e Caporali (2005) defendem a Libras como uma língua natural do surdo. O que podemos perceber, entretanto, é uma confusão entre os conceitos de língua natural, Língua Materna e Primeira Língua. Tomo aqui Língua Materna por sinônimo de Primeira Língua, e língua natural como antônimo de língua artificial. Retomando Serrani-Infante (1998), a língua não é inata, portanto qualquer língua deve ser aprendida, até mesmo a Língua Materna. Segundo Coracini (2003b), a delimitação entre LM, LE e L2 pode se tornar confusa em determinadas situações, e aqui nomeio a situação do surdo no Brasil. Língua Materna é, etimologicamente, a língua da mãe, a língua que se aprende em casa. No caso de Lea (*a língua portuguesa é minha língua natural*²¹), ouvinte e brasileira, filha de brasileiros e ouvintes, pode-se dizer que sua LM é a Língua Portuguesa (LP), e que a Libras viria como uma Segunda Língua. Já para um surdo, não é possível fazer tal afirmação.

De acordo com os Estudos Surdos, a Libras é a língua do surdo. Mas como poderia ser no caso de surdos que não tiveram contato com esta língua e aprenderam, em casa e na escola,

²¹ Apesar de não considerar neste trabalho língua natural como sinônimo de L1/LM, mantive nas análises os termos originalmente utilizados pelos entrevistados.

apenas a LP? Ou então no caso de surdos que aprenderam a Libras tardiamente, nas escolas ou Associações de surdos? Não creio possível afirmar que nestas duas possibilidades o surdo tenha uma mesma LM que um surdo vindo de família de surdos, como o caso da professora Maria. Como poderia ser o mesmo processo de aprendizagem para o ouvinte e para o surdo, ou ainda nas palavras de Lea, *a mesma coisa pros dois*? Não é proposta deste trabalho realizar esta categorização de aprendizagem de “LM” para o surdo. Tampouco acredito que haja uma maneira simples de realizá-la. Porém, cabe aqui uma problematização, em continuidade ao que foi iniciado no Capítulo 2: o surdo possui uma LM. Mas qual seria ela? Não é possível creditar uma única forma de língua materna para este grupo social complexo e heterogêneo, mas, sim, a possibilidade de diferentes formas, resultantes de diferentes singularidades e constituições histórico-sociais.

4.3. Sobre ser professor

A identidade do professor em formação, possível futuro professor de língua portuguesa para o aluno surdo, é constituída pela imbricação de diferentes discursos (interdiscurso), sendo atravessado pelo que é dito do surdo – no que concerne à Libras, sua cultura e sua identidade – e do professor – especificamente, aqui neste trabalho, do professor do aluno surdo. Na sequência discursiva a seguir, apresento algo recorrente nos dizeres dos professores em formação entrevistados, que é o fato de não se sentirem ainda no papel de professor.

(19) E: É você já atua como, como professor?

Fábio: Não.

E: Não? Nem nesse minicurso?

Fábio: É, nesse minicurso, é, a gente tá sendo, é a gente tá sendo professor, né. É isso aí. Mas assim, em escola mesmo, não. Agora aqui na UFU a gente tá nesse, nesse curso, a gente tá, eh, no lugar de professor.

Foi perguntado para Fernanda, João, Fátima, Lúcia, Carol, Amanda e Fábio, em momentos diferentes das entrevistas, se eles já atuavam como professores. Esta não era uma pergunta prevista no roteiro semi-estruturado, porém foi considerada necessária devido à menção dos entrevistados de atuarem nos minicursos elaborados no estágio supervisionado. Notei que nenhum deles se considerava professor no momento da entrevista, porém relataram já ter experiência docente: Fernanda e Amanda atuaram no PIBID; João em projetos de extensão

do PET²², mas não ligados a alunos surdos; Fátima em aulas particulares de reforço; Lúcia somente nos estágios; Carol ministrando cursos de Libras para alunos ouvintes; e Fábio nos minicursos preparados nos estágios. Importante lembrar que todos os entrevistados já atuavam nos estágios do curso.

É possível perceber uma contradição nos entrevistados ao dizerem que não se consideram professores quando já atuavam nos estágios e já têm contato com a docência. Fica clara a dificuldade destes futuros professores em se projetarem na posição de professor mesmo quando a experiência nos estágios já os coloca em tal posição. Parece haver, portanto, uma não subjetivação da posição discursiva de professor de aluno surdo.

Fábio, na sequência discursiva (19), ainda diz que *a gente tá sendo professor: é a gente e não eu*, fazendo com que o sujeito desapareça em meio ao grupo. Fábio usa a sentença no gerúndio, como se fosse uma ação temporária, uma progressão, e, ao usar *a gente*, inclui os colegas de turma também em uma posição provisória: “eu não atuei”, “eu não atuo”, “eu estou atuando”, “estou aprendendo”. O uso do verbo *ser* também pode indicar um papel que o entrevistado estaria desempenhando, abrindo para uma continuidade: depois de formado, continuarei sendo professor?

Talvez a dificuldade em se assumir na posição de professor se dê pela exigência de uma formação docente que atenda às especificidades do ensino de alunos surdos. Ao mesmo tempo, este professor em formação tenta internalizar e praticar os preceitos preconizados pelo curso. Além da dificuldade de se colocar na posição de professor, há uma distinção entre ser *professor* e ser *professor do surdo*, como Fátima, que diz dar aulas de reforço: é professora de reforço, mas ainda não se vê como *professora de alunos surdos*.

Uma das perguntas da entrevista era sobre quais disciplinas do curso LPDL os professores achavam terem sido essenciais para construir suas práticas didáticas em sala de aula.

(20) Fátima: Ai eu penso, é que ela, eh, essas disciplinas [*Metodologia e prática de Libras*] elas estão ligadas com, realmente com o ensinar, então a gente aprende os métodos, a gente estuda sobre os métodos, né, metodologia de como ensinar e a aula de

²² PET: Programa de Educação Tutorial, um programa de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido por alunos dos cursos de graduação, sob a tutoria de um docente. No dizer de João, é referido o PET Letras da UFU, que conta com os alunos das graduações em Letras do ILEEL: Habilitação em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Habilitação em Francês e Literaturas de Língua Francesa, Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

didática, como você organizar um planejamento de aula, pra seguir, pra não se perder na hora de passar o conhecimento. A aula de didática acho muito importante.

(21) Amanda: Eu acho que a didática, apesar de que não tem um, não ensina você a ser professor, mas eu acho que dá pra você compreender bem o, o papel do professor na sala de aula.

E: É, você falou da disciplina de didática que não ensina a ser professor. Que que é ensinar a ser professor?

Amanda: Não acho que tem uma receita pra ser professor. Acho que o professor, ou você é ou você não é. Porque depois, mesmo com a minha experiência de, de, como aluna, antes, não dá pra lembrar muita coisa porque faz muitos anos que eu estudei e eu também não tive, não fiz curso regular, nem no ensino fundamental dois nem no ensino médio. Os dois eu concluí, o fundamental dois com supletivo e o ensino médio com EJA. Então não tive curso regular. Mas mesmo assim a lembrança que eu tenho de alguns professores, e hoje, com a experiência, com o contato que eu tenho com professor dentro do projeto lá do PIBID, dentro da escola já há quase três anos acompanhando, o que eu vejo é que tem professores que parece que não são professores. Não sei, não dá pra, não tem uma receita, vou ensinar a ser professor, acho que professor você é ou você não é. As disciplinas ajuda você a clarear mais um pouco, como, qual vai ser o seu papel como professor, eh, o que é que representa esse professor. Mas aí eu acho que a questão do ser professor eu acho que é uma coisa de cada um. É, cada um vai, também a mesma disciplina não vai fazer com que todos que estão ali vão enxergar o ser professor da mesma maneira. Acho que cada uma vai ter um, uma visão diferente, né?

Ao dizerem sobre o ato de ensinar, ou das práticas em sala de aula, ressoa a associação do ensino com “passagem de conhecimento”: *passagem de conhecimento eficiente* (João), *passar o conhecimento* (Fátima) e *conteúdo que é passado* (Fátima), como se o processo de ensino-aprendizagem fosse algo passivo e em pleno controle do professor. Segundo Tavares e Bertoldo (2009), o processo de ensino-aprendizagem é um evento discursivo em que a subjetividade está em constante construção, perpassada pelas condições sócio-histórico-ideológicas. Dessa forma, um professor em sala de aula não tem pleno controle dos sentidos de seus dizeres nem do que os alunos fazem com esses sentidos. Não há como afirmar, então, que há uma *passagem de conhecimento*, muito menos que ela seja *eficiente*. A palavra “eficiente”, inclusive, é suscetível de questionamento: eficiente para quem? Não temos controle sobre os

efeitos de sentido de nossos dizeres, tampouco o professor tem garantia de influenciar seus alunos de uma determinada forma. A expressão de um desejo de controle evidencia a necessidade de ter certeza e de evitar dúvidas e negações (CORACINI, 2003b). Assim, há uma idealização da razão e uma rejeição da subjetividade. Os dizeres que remetem um desejo de controle, segundo Coracini (2003b), são construções inseridas em um projeto logocêntrico da modernidade. “O sucesso desse projeto logocêntrico se deve ao desejo recalcado (e, portanto, impossível de realizar) de controle, de completude de um sujeito inconsciente, fragmentado, cindido, que deixa resvalar sentidos indesejados, não controlados pelo consciente” (CORACINI, 2003b, p. 333).

A disciplina de didática é bastante citada pelos professores em formação como uma disciplina importante para a constituição do *ser professor*. Amanda, entretanto, defende em seu dizer que a disciplina *não ensina você a ser professor*, mas, sim, permite a compreensão do papel do professor em sala de aula. Segundo a entrevistada, a mesma disciplina não pode fazer com que todos da turma entendam da mesma forma o papel do profissional, apontando, aí, para a impossibilidade de controle dos efeitos de sentido.

Interessante notar que ao falar sobre a profissão, nenhum dos participantes revelou se inscrever no discurso de vitimização e da falta (TAVARES, BERTOLDO, 2009): não foi relatado o baixo salário, as dificuldades encontradas nas escolas por falta de equipamentos e profissionais, dentre outros aspectos. Pelo contrário, foi possível perceber um tom otimista, uma percepção do curso como uma *base boa pra poder continuar*. Fátima e Amanda colocam ainda o papel de professor como *nunca-acabado*, um papel em constante construção. Aqui é possível perceber uma aproximação com os estudos discursivos, em que a descrição e definição da identidade não pode ser como a de um produto acabado. Segundo Tavares (2011, p. 144-145) a constituição do professor (de línguas) “é empreendida por meio das identificações instauradas com as imagens de outros professores, com os discursos que constituem sua formação, com os discursos que compõem uma memória discursiva sobre o que é ser professor, dentre outros”. Assim, o professor em formação do curso LPDL tem em sua constituição um encontro dos dizeres do imaginário social – o surdo é deficiente –, dos Estudos Surdos – o surdo é diferente –, e de sua vivência pessoal – *não sabia que o surdo era excluído, não sabia que o surdo era surdo*. É possível perceber uma tentativa de inscrição na discursividade proposta pelo curso LPDL, porém a discursividade presente no imaginário social ainda se faz presente. Ressoam, assim, discursividades contraditórias, ambivalentes e por vezes confusas nos dizeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como princípio a Análise do Discurso de linha francesa perpassada pela Psicanálise, este trabalho foi norteado pelas noções pecheutianas de língua e sujeito e pela proposta de heterogeneidade constitutiva do discurso de Authier-Revuz (1990, 1999). A problemática da pesquisa se deu em torno de analisar os modos como uma formação específica voltada para o surdo e a Libras poderia reverberar na constituição dos professores em formação. Acolhi a hipótese norteadora de que a partir de um revezamento discursivo, o professor vindo de um curso de licenciatura voltado para as especificidades de ensino-aprendizagem de surdos, teria o ouvinte como lugar idealizado de fala quando convocado a falar de seu curso de formação, do surdo e de questões que o perpassam.

Apesar dos participantes ainda não terem concluído o curso LPDL no momento da entrevista, eles já tinham experiência docente através dos estágios, assim como já haviam tido contato com pessoas surdas, seja com os professores do curso, seja por contato pessoal. Acredito que, por ainda não estarem totalmente inscritos no contexto de educação inclusiva e carregarem consigo percepções provindas do imaginário social, estes professores em formação vivenciam uma tensão, um conflito de representações a respeito do surdo e de questões a ele relacionadas, como língua, identidade e cultura. Por um lado temos as representações legitimadas pelos Estudos Surdos e acolhidas pelo curso LPDL, nas quais o surdo é considerado uma pessoa diferente, com necessidades educacionais específicas devido à sua percepção visual do mundo, mas que merece tanto reconhecimento quanto o ouvinte; e por outro lado, temos as representações ainda arraigadas no imaginário social, bastante influenciadas pela concepção clínica-médica, nas quais o surdo é visto como uma pessoa deficiente, que carrega em si a falta de um dos cinco sentidos humanos.

A problemática desta pesquisa partiu de minha experiência como professora de línguas, aprendiz da Libras e estudante de algumas das disciplinas do curso LPDL. Retomo, pois, as questões de pesquisa colocadas no início deste trabalho: que representações de aluno surdo, de língua de sinais e/ou Libras e de ser professor para surdo tem esse professor em formação e em que medida tais representações reverberam a interdiscursividade da formação que o professor recebe no curso LPDL.

Diante das questões de pesquisa colocadas, busquei subsídios teóricos que tratassem da questão da subjetivação do sujeito enquanto sujeito de linguagem e que me permitissem problematizar as principais representações encontradas. A problematização se faz necessária pois aspectos assinalados ao surdo ao longo da história por meio da memória discursiva

acompanham o professor em sua formação profissional: considerando a formação discursiva como um processo também histórico-social, as representações que o futuro professor tinha em relação ao surdo antes de ingressar no curso ainda o acompanham. As representações que os participantes carregam em conjunto com as questões do curso que se deixaram subjetivar podem afetar sua relação com o aluno em sala de aula e os modos como ocupa(rá) a posição de professor de línguas. O percurso teórico-analítico desenvolvido nesta investigação intentou enfocar os efeitos de sentido do dizer como um processo que aponta para diferentes discursividades, empreendendo gestos de interpretação que discutem os possíveis efeitos do curso sobre a constituição do professor de português para alunos surdos, baseando-se nos conceitos-chaves de interdiscurso e heterogeneidade discursiva.

Os objetivos consistiram em identificar as representações constitutivas da memória discursiva dos professores em formação da primeira turma do curso LPDL, problematizando-as, além de discutir em que medida as discursividades do curso em questão e de sua base teórica reverberam nos dizeres dos participantes desta pesquisa.

O que é bastante recorrente nos dizeres analisados, e que tomei como eixo principal de análise, é a inevitabilidade de falar do surdo sem falar do ouvinte. O movimento comparativo é recorrente: o participante da pesquisa, ao falar do outro, que é surdo, convoca a representação que tem de si, ouvinte.

No decorrer da análise *do corpus* foi assinalada também a recorrência do aspecto da normalização do sujeito (FOUCAULT, 2001). A normalização foucaultiana funciona no sentido de estabelecer critérios de normalidade, separando o normal do anormal, em busca de controle e limites, se valendo de ações e práticas de regulação sobre o corpo e sobre o sujeito. Os participantes da pesquisa, por meio de seus dizeres, indicaram o agenciamento da normalização. Isso foi possível perceber pela quebra de expectativa e pelo choque provocados pela presença de um professor surdo: o surdo que sinaliza não é o ouvinte que fala, portanto, o considerado normal. O surdo que sinaliza assusta pois afasta-se do ouvinte, considerado normal. Por outro lado, o surdo que fala, o surdo oralizado, aproxima-se do padrão ouvinte esperado, tornando-se mais aceitável e até mesmo passível de provocar identificações. Temos também, nos dizeres dos entrevistados, o surdo como um bicho de sete cabeças, o desconhecido, que gera medo, ainda presente no imaginário destes futuros profissionais, e o surdo que só passa a ser visto pelo participante como surdo após o curso, após a discursivização desse outro.

Outra constante nos dizeres dos professores em formação entrevistados é a contradição, resultado da tensão entre representações de surdo provenientes do imaginário social e representações do surdo defendidas pelos Estudos Surdos. Os participantes tentam se inscrever

no que é defendido pelos Estudos Surdos, mas diversas vezes se deixam flagrar em um imaginário social que vai na direção contrária: o surdo como deficiente, e não o surdo como diferente.

Em uma tentativa de se inscreverem na discursividade proposta pelo curso LPDL, os professores em formação muitas vezes optam pelo caminho do achatamento das diferenças. O surdo é por eles narrado como alguém que *só* não ouve, ou que *simplesmente* não ouve. Mas em uma sociedade normalizadora, *somente* não ouvir não é um *somente*, não é algo simples. A surdez, como uma diferença que se estabelece na comparação com o ouvinte, é colocada historicamente como um fator limitante, como um motivo de exclusão e segregação. É uma diferença que não é minimizada pela sociedade, mas que os futuros professores de alunos surdos insistem em fazê-lo. Há um escamoteamento da diferença, uma vontade de generalização utópica de normalidade generalizada do ser humano. Generalização esta que pode estar caminhando para uma desconstrução por parte dos professores em formação, uma vez que, apesar dos participantes tentarem considerar o aluno surdo em condição de igualdade com o aluno ouvinte, eles reconhecem que esses dois tipos de alunos possuem necessidades educacionais diferentes e que uma mesma estratégia de ensino pode não surtir os efeitos desejados em ambos.

Apesar dessa tentativa de escamoteamento das diferenças, em meu percurso de análise identifiquei também uma posição discursiva de que é somente a partir das concepções ouvintes do mundo que o surdo poderia fazer sentido. Nesta mesma posição discursiva, o surdo faria uma assimiliação do mundo considerada legítima somente após passar pelo crivo idealizado do ouvinte, ou seja, o surdo estaria correto somente após se aproximar do ouvinte. Da mesma forma que a Libras é colocada como um meio para se chegar ao ensino da Língua Portuguesa, a escola nos moldes do ouvinte é discursivizada como sendo o lugar onde o surdo “desabrocharia”²³. Além do crivo do ouvinte ser idealizado, o aluno ouvinte também o é: em suas comparações, os professores em formação colocam o aluno surdo como aquele que está em constante aprendizado, que necessita ter seus conceitos revisados, ao contrário do aluno ouvinte.

Ainda, é possível perceber uma confusão dos professores em formação do curso LPDL no que diz respeito às classificações de língua natural, língua materna e primeira língua. É recorrente o dizer da Libras como uma língua natural no sentido de inerente, como se o surdo estivesse predestinado a uma única língua. Alguns estudos mostram que o uso de uma língua de sinais no ensino do aluno surdo pode se tornar mais eficiente, uma vez que pelo fato de não

²³ A discussão sobre o “desabrochar” do surdo foi realizada na sequência discursiva (6), no Capítulo 4.

ouvir, a percepção visual tende a tornar-se mais aguçada. Mas daí a afirmar que todos os surdos devem ter ou têm a Libras como algo inerente, pode soar pretencioso. É preciso considerar todo o processo de formação identitária de cada sujeito: como é a família deste sujeito, surda ou ouvinte? Qual o contato que este surdo teve com a Libras e com outros surdos? E com a Língua Portuguesa?

O movimento de escamotear, amenizar e modalizar a diferença do surdo pode ser uma tentativa de diminuir o impacto do estranhamento que o futuro professor sente diante do aluno surdo. Embora discursivizados com grande alarde de mudança e de preparação na postura do professor em formação (como a promessa de alcançar um alto padrão de inclusão social presente no Projeto Político Pedagógico do curso), os efeitos do curso ainda são muito sutis. A interdiscursividade e a heterogeneidade discursiva indiciadas apontam para esses efeitos, que ainda que contraditórios, ambivalentes e confusos, ressoam nos dizeres desse professor. Talvez a afetação do curso sobre o professor em formação não tenha sido tão impactante devido ao apagamento da questão do diferente. Como mostra Coracini (2007), é quando há a tentativa de igualar os diferentes que se reforçam as diferenças. Assim, ao tentar colocar o aluno surdo igual ao aluno ouvinte, o professor em formação pode, futuramente em sala de aula, aumentar o muro que separa esses alunos. O surdo, como um anormal (FOUCAULT, 2001), coloca em questão o ouvinte (CORACINI, 2007) e, por isso, a necessidade de criar leis e regras que assegurem esta diferença.

Ainda que de maneira sutil, talvez o curso seja uma brecha para que se tenha o questionamento do estranhamento e do diferente. Conforme indiciado pela análise, embora constituído na tensão entre uma memória discursiva em constante significação sobre o surdo, sobre o aluno surdo, sua cultura e sua língua, um professor que passa por um curso que aborda tantas especificidades não será o mesmo, nem lidará com um aluno diferente da mesma forma que um professor que passou por um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa que pouco ou nada aborde tais questões. Assim, iniciativas como o curso LPDL incidem na constituição de uma posição possível e constantemente ressignificada do futuro professor de línguas para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacquilene. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cad. Est. Ling.**, Campinas (19), p.25-42, jul. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BAUMAN, Z. Identity in a globalizing world. In: BEN-RAFAEL, E.; STERNBERG, Y. (ed). **Identity, Culture and Globalization**. Leiden (NE), Boston (US): Brill, 2002. pp.471-482.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilingue. In.: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 83-118
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BRASIL. Decreto 5626, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.
- _____. Lei n.o 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n.79, p. 23.
- CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. C. C. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. São Paulo: Hub Editorial, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CORACINI, Maria José R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p.201-220, 2003a.
- CORACINI, M. J. R. F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In.: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b, p. 319-336.
- CORACINI, Maria José. Discurso, Sujeito e Subjetividade. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos (Org). **Sujeito e Subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 25-42.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**. Campinas, editora da Unicamp, 2003c. 139-159.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003d, p. 239-255

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p.583-597, maio 2005.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2008

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon**, Porto Alegre, n. 40/41, p.61-75, dez. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **O Poder e a Norma.** In: KATZ, Chaim Samuel (ed.). *Psicanálise, Poder e Desejo.* Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI, 1979. pp.46-54.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. (1981). **A língua inatingível: o discurso na história da Linguística.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

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

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Linguagem e história: relações entre a linguística e a análise do discurso. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos (Org.). **Sujeito e Subjetividade: discursividades contemporâneas.** Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 43-58

GONDIM, Onilda Aparecida. **Quando incluir é excluir:** um estudo discursivo do surdo na escola. 2011. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.** São Paulo: Parábola, 2018.

LEBRUN, Jean-pierre. **A perversão comum:** viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 2008.

MAGALHÃES, Evandro. **Sua Majestade, o Intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola, 2007.

MARTINS, André Luís Batista. **As identidades surdas no processo de identificação linguística**: o entremeio de duas línguas. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, L. C. R. Libras e educação de surdos: experiências docentes na formação de educadores. In: LINS, H. A. de M. **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação**. Campinas: Leitura Crítica, 2012. p. 55-66.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador; SILVA JÚNIOR, Alcebiades Nascimento. A construção da identidade do sujeito surdo nas entre-línguas: orais e espaçovisuais. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana; MASCIA, Márcia Aparecida Amador (Org.). **Mal-estar na inclusão**: como (não) se faz. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 25-44.

MOURA, Francisco. A utilização do Diário de Bordo na formação de professores. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

OTTONI, Paulo. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [s.l.], v. 19, n., p.163-174, 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502003000300010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2018.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61- 162.

_____. (1983). **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais (ILS). **Educação Temática Digital**, Campinas, p.136-147, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1636/1484>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação dos surdos: inclusão/exclusão. Porto Alegre, **Ponto de Vista**, vol. 5, Florianópolis, 2003.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Limeira de. **Os estudos surdos**. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.eusurdo.ufba.br%2Farquivos%2Festudos_surdos_feneis.doc&ei=7ukoUv2oGYKa9QS54YH4Dw&usg=AFQjCNEd3JtZGsp4nVuFS2VAi_PxZjUs1g&sig2=oemMQIaSk4wt63_PYtg2hQ&bvm=bv.51773540,d.eWU&cad=rja>. Acesso em: 01 jul. 2013.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexux Editora, 2007.

SANTOS, S. A. dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Centro De Ciências E Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page1280.htm>. Acesso em: 14 abr. 2013.

SARKER, N. **Editorial. Psyche and Society**. VI.9, n. 2., pp. 2-13, dez.2011.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

SEMINÁRIOS DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2005, Porto Alegre. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. 11 p. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SERRANI, Silvana Mabel. **A linguagem na pesquisa sociocultural** – Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993

SERRANI, S. M. Antologia: escrita compilada, discurso e capital simbólico. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 270-287, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2018.

SERRANI, S. M. **A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua**. 1991. 332 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências, Unicamp, Campinas, 1991.

SERRANI, S. M. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo Aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, FAPESP, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [s.l.], v. 13, n. 1, p.63-81, fev. 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI (org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, p. 231-264, 1998.

SILVA, Keli Maria de Souza Costa; SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Flaviane. Deficiência Auditiva. In: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da (Org.). **Curso Básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 143-168.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade Itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In.: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso: memória e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011. p. 139-166

TAVARES, Carla Nunes Vieira; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos (Org.). **Sujeito e Subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 125-134

TEVES, N. Imaginário social, identidade e memória. In: FERREIRA, L.M.A.; ORRICO, E. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.53-68.

UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias no bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 37-56

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. da. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos de Psicologia, Campinas, p.29-37, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- O que te fez escolher o curso LPDL?
- O que você esperava do curso? O curso atendeu às suas expectativas?
- Você teve alguma experiência com surdos antes do curso? Se sim, como foi? E hoje, você tem alguma experiência com alunos surdos?
- Você já atua como professor? Como é sua experiência?
- O que você pensa sobre os estágios do seu curso?
- Me conte uma experiência em sala de aula com um aluno surdo.
- Quais disciplinas você acha que foram essenciais para você constituir a sua prática em sala de aula hoje?
- O que mais te chamou atenção no curso LPDL? Porque?
- Teve alguma atividade realizada ou mostrada durante o seu curso que te chamou atenção? Qual? Porque?
- O que é o aluno surdo pra você?