

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

**SURDEZ E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O DISCURSO DE SURDOS E
SURDAS SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

ANDREZZA FALCÃO GONÇALVES

RECIFE - 2017

ANDREZZA FALCÃO GONÇALVES

SURDEZ E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O Discurso de Surdos e Surdas sobre seus Processos de Escolarização

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau/título de Mestre em 31/08/2017.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientador : Profº Drº Gustavo Gilson Oliveira

RECIFE – 2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

G635s Gonçalves, Andrezza Falcão.
Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização. / Andrezza Falcão Gonçalves. – 2017. 105f.; il.: 30 cm.

Orientador: Gustavo Gilson Oliveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Surdos - Educação – Caruaru (PE). 2. Ensino superior – Caruaru (PE). 3. subjetividade. 4. Análise do discurso (PE). I. Oliveira, Gustavo Gilson (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-335)

ANDREZZA FALCÃO GONÇALVES

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau/título de Mestre em 31/08/2017.

Aprovado em: 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Dr. Gustavo Gilson de Sousa Oliveira (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Examinador Interno)

Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinador Externo)

*A minha filha Júlia Falcão Xavier a
qual me proporciona viver
o mais sublime amor.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que permitiu a realização de mais uma conquista em minha vida.

Ao meu orientador Professor Doutor Gustavo Oliveira pela confiança e credibilidade a mim fornecida, pelas valiosas orientações, pela forma humana e ética de agir como verdadeiro mestre. Agradeço imensamente pela oportunidade e ensinamentos.

Ao meu esposo, Ângelo Xavier, que sempre me incentivou, apoiou e esteve presente de forma amorosa durante a produção dessa dissertação.

A minha admirável mãe, Maria José Falcão Gonçalves, por suas orações, apoio, presença, conforto e por seu amor incondicional para com minha filha.

Ao meu honroso pai, que de forma tão singela sempre apoiou o meu desenvolvimento educacional.

Aos meus irmãos Humberto Falcão e Vanessa Falcão.

A minha filha amada, Júlia Falcão Xavier.

Aos amigos da turma em especial a Rayane, Ribyson, Benedito, Andrey, Karinny por compartilharmos momentos de descontração e aprendizados.

As minhas amigas Andrea Fernandes, Rúbia Xavier, Laisa Manoela, Lilian Karla por ouvirem incontáveis vezes os meus desabafos durante a trajetória do mestrado.

A banca examinadora, Wilma Andrade e Ana Luiza Oliveira pela oportunidade de aprendizagem e contribuições significativas para esta dissertação.

Aos participantes da pesquisa pela confiança, tempo e contribuições.

A todos e todas que direta e indiretamente contribuíram e apoiaram minha gratidão.

RESUMO

O presente estudo investiga os processos de constituição de subjetividade de estudantes surdos e surdas que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, enfocando suas relações com a escolarização e a aquisição da linguagem. O objeto de pesquisa é o discurso dos sujeitos surdos e surdas, observado a partir da perspectiva da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em diálogo com os debates sobre a subjetividade desenvolvidos por Foucault e Lacan. Investigamos os processos de constituição subjetiva de estudantes surdos e surdas, analisando como a aquisição da língua de sinais implicou, na constituição de uma posição subjetiva (contra-) hegemônica e no estabelecimento de condições que possibilitam a emergência de novos processos de subjetivação. Para a formação do corpus da pesquisa foram entrevistadas, em Libras, cinco estudantes universitários surdos e surdas, tecnicamente classificados como possuidores de “surdez profunda” e “surdez moderada”. As entrevistas foram analisadas com o auxílio dos recursos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de tradição francesa. A análise buscou não somente compreender os sentidos produzidos, mas, investigar o que tornou possível ou impediu a construção dos sentidos apresentados nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa. Observamos que os processos de subjetivação vivenciados pelos participantes através da aquisição da Libras, proporcionou a construção da imagem de si e da imagem da realidade favorável a posicionamentos simbólicos afirmativos perante as dimensões de vida social e psicológica.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Surdos e surdas no ensino superior. Subjetividade. Teoria e análise de discurso.

ABSTRACT

The present study investigates the processes of subjectivity of deaf and deaf students who entered higher education in the city of Caruaru, focusing their relations with schooling and language acquisition. The object of research is the discourse of deaf and deaf subjects, observed from the perspective of the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, in dialogue with the debates about subjectivity developed by Foucault and Lacan. We investigate the processes of subjective constitution of deaf and deaf students, analyzing how the acquisition of sign language implied in the constitution of a subjective (counter-) hegemonic position and in the establishment of conditions that allow the emergence of new processes of subjectivation. For the formation of the corpus of the research were interviewed, in Libras, five deaf and deaf university students, technically classified as having "profound deafness" and "moderate deafness". The interviews were analyzed with the aid of the theoretical-methodological resources of Discourse Analysis of French tradition. The analysis sought not only to understand the senses produced, but to investigate what made possible or impeded the construction of the senses presented in the discourses of the subjects participating in the research. We observed that the processes of subjectivation experienced by the participants through the acquisition of Libras, provided the construction of the image of self and the image of the reality favorable to affirmative symbolic positioning before the dimensions of social and psychological life.

Keywords: Schooling. Deaf and deaf in higher education. Subjectivity. Discourse theory and analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos participantes	67
Quadro 2. Resumo das narrativas de vida	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD -	Análise de Discurso
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES -	Instituição de Ensino Superior
IFPE -	Instituto Federal de Pernambuco
Libras -	Língua Brasileira de Sinais
LS -	Língua de Sinais
PNE -	Plano Nacional de Educação
TDD -	<i>Telephone Device the Deaf</i>
UPE -	Universidade Estadual de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS/AS E PRODUÇÃO SE SUBJETIVIDADE	18
3	SUJEITO E SUBJETIVIDADE	27
3.1	Sujeito e Subjetividade na perspectiva de Michel Foucault	27
3.2	Sujeito e Subjetividade na perspectiva lacaniana	33
3.3	Sujeito e Subjetividade na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe	40
4	CULTURA SURDA E CULTURA ESCOLAR	45
4.1	Libras e a Dinâmica de Subjetivação: As (Im)Possibilidades de Emancipação de Estudantes Surdos e Surdas	50
5	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAR O DISCURSO DE PESSOAS SURDAS	56
5.1	A Teoria do Discurso e a Escola Francesa de Análise do Discurso	59
5.2	Delineamento da Pesquisa	62
6	EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE SURDA OU SOBRE O OLHAR E AS CORES DO MUNDO	65
6.1	Escolarização da Educação Infantil ao Ensino Médio	69
6.2	Educação Superior para Surdos e Surdas	77
6.3	Aquisição da Língua de Sinais – Libras	85
6.4	Inclusão de Surdos e Surdas	89
6.5	Escolarização, Libras e Subjetividades Surdas	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	102
	APÊNDICE B – Protocolo de Transcrição	103

1. INTRODUÇÃO

Minha relação com pessoas surdas começou a partir da implantação de um programa de inclusão de pessoas com deficiência em uma empresa privada na qual trabalhava como psicóloga organizacional. A empresa estava localizada no município de Caruaru e, devido à lei 8.213/91, nomeada Lei das Cotas de Deficientes¹, teve a necessidade de contratar quatorze funcionários com deficiência no ano de 2009. Dentre os quatorze candidatos, quatro pessoas com deficiência auditiva foram contratadas. Durante os processos seletivos para contratação desses profissionais, surgiu a primeira candidata surda, fiquei impossibilitada de me comunicar diretamente com ela, pois não conhecia a Libras – Língua Brasileira de Sinais, desse modo, se fez necessária a presença de um interprete, o que me incomodou intensamente. Após finalizar a entrevista, fiquei bastante inquieta e questionamentos surgiram: Por que durante meu curso de graduação a temática surdez e das pessoas surdas nunca foi tratada? O que justifica a invisibilidade dos sujeitos surdos no universo acadêmico e no campo social? Por que somente através de uma lei de obrigatoriedade as pessoas surdas passaram a ter acesso real ao mercado de trabalho?

Uma vez que os sujeitos surdos foram contratados, todavia, as dificuldades de aceitação dentro da empresa surgiram imediatamente. Com isso, se fez necessário um trabalho de inclusão desenvolvido através de diversas ações que, para serem elaboradas, exigiram um maior conhecimento sobre as especificidades da surdez, o que demandou de mim a realização de uma intensa pesquisa teórica sobre o tema. Da relação com os surdos e surdas me depreendi lidando não apenas com a necessidade da empresa de preparar-se para a inclusão, ao mesmo tempo, refletia sobre os próprios “inclusos”, que corriqueiramente expressavam suas angústias sobre as dificuldades que enfrentavam no dia a dia, principalmente na escola. Tanto no sentido do ensino-aprendizagem, em sua articulação com o campo do trabalho, quanto das relações interpessoais. Foram essas inquietações que instigaram a presente pesquisa.

¹ A lei, que está oficialmente em vigor desde 1991, torna obrigatória a contratação de pessoas com deficiência para as empresas que possuem mais de 100 funcionários.

Para alguns dos surdos, suas dificuldades se expressam como sentimento de impotência ou incapacidade de responder as demandas do mercado de trabalho, mas há também, segundo eles, a dificuldade das escolas em prepará-los não só para o próprio contexto educacional, mas também para os demais contextos sociais. Decorreu dessa experiência não apenas a ponderação sobre o contexto do trabalho e sua relação com as políticas de inclusão, mas, a reflexão sobre o campo educacional contemporâneo ao qual a surdez constantemente desafia para a complexa tarefa de responder pedagogicamente aos endereçamentos que advém da deficiência, particularmente desta que se apresenta como outro “estranho”, pois desprovido da fala oralizada, mas que não deixa de se comunicar. A partir dessas reflexões, encantei-me pelo cenário da cultura surda e, desde então, tenho buscado aproximar-me e conhecê-la melhor em suas especificidades.

Em meu trabalho na pós-graduação lato-senso em Saúde Mental e Intervenção Psicossocial, realizada pela Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, em 2011, pesquisei sobre a Inclusão de Pessoas Surdas no mercado de trabalho. Na construção da fundamentação teórica, descobri que é muito comum os ouvintes falarem pelos surdos e surdas. Por isso, desenvolvi o interesse em realizar uma pesquisa que me proporcionasse ter contato direto com o discurso das pessoas surdas e que lhes permitisse expressar pessoalmente suas vivências no campo da educação. Este projeto de mestrado foi desenvolvido, portanto, a partir da seguinte problematização inicial: Como o processo de escolarização e a aquisição da Libras contribuem para a constituição da subjetividade de sujeitos surdos que ingressam em um curso superior?

A história recente do campo educacional brasileiro é marcada por importantes movimentos políticos (SAVIANI, 2007; GOHN, 2012) que, em sua maioria, consideram-se partidários da inclusão social e da promoção da cidadania através da escolarização. Esses movimentos são importantes porque nos impõem a reflexão não somente sobre os compromissos educacionais que assumimos, seja enquanto agentes do Estado ou mesmo como cidadãos individuais, como também sobre a efetividade de sua implementação, seu custeio e sua implantação em dimensão nacional.

Se no contexto atual brasileiro é recorrente a propagação do movimento em defesa de uma educação inclusiva, é nele também que nos deparamos com diversas barreiras impostas às ações de inclusão social. Inclusão escolar abarca uma diversidade de grupos com diferentes particularidades, além daqueles que se encontram em dificuldades de gozo do pleno direito à cidadania, encontramos ainda os sujeitos que

apresentam variações por entre as deficiências visual, auditiva, limitações motora e intelectual.

No âmbito das pessoas com deficiência sensorial, os surdos são minoria, pois estão inseridos no meio de uma sociedade predominantemente composta por ouvintes. De acordo com o censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem 45 milhões de brasileiros com deficiência. Estima-se que 9.722.163 pessoas possuem Deficiência Auditiva, sendo que 347.481 não conseguem ouvir de modo algum, 1.799.885 pessoas possuem grande dificuldade em ouvir e 7.574.797 pessoas possuem alguma dificuldade.

Considerando a peculiaridade da surdez, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras, mais do que um instrumento inclusivo, constitui-se como um recurso que estabelece uma condição diferenciada para os processos de subjetivação uma vez que, sem o recurso a alguma linguagem, a interação com o próximo estaria comprometida, o laço social seria afetado e a inclusão, quiçá, inviabilizada. O surgimento das diferentes línguas de sinais – línguas de modalidade gestual e visual – produziram uma ruptura no âmbito da sociedade no que diz respeito à posição que o surdo ocupa no contexto da inclusão social, gerando um impacto no campo das políticas públicas, na conjuntura educacional, no cenário familiar, nas relações sociais, no campo do trabalho e, fundamentalmente, nos processos subjetivos das pessoas surdas.

No transcurso de uma história, o discurso é o que marca a posição de sujeito. No percurso da escolarização, ele aponta, desvia, orienta, demarca, circunscreve, cria, engendra lugares, inventa pessoas, desenha territórios, recobre existências, colore narrativas de vidas. Assim, o discurso invoca uma série de abordagens, modelos teóricos, disposições éticas, imposições políticas. É no cenário discursivo moderno que se instituiu a posição dos surdos, por vezes, como degredados, por hora, como passíveis de inclusão e de possibilidades efetivas como protagonistas de suas histórias de vida. O movimento de luta por parte da comunidade surda oportunizou aos surdos e surdas a abertura para o ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação.

Santana (2007) acentua que a inclusão de surdos nas escolas é um assunto inquietante. Existem propostas educacionais que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno da capacidade destes sujeitos, entretanto, na prática, elas não são realizadas. Deste modo, os surdos acabam sendo inclusos no contexto da educação apenas de forma figurativa, pois o fracasso educacional é algo ainda muito evidente.

Este fator ajuda a justificar o baixo número de alunos surdos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação no país.

Skliar (1998) aponta que pensar nas pessoas surdas inseridas nas escolas nos instiga a refletir sobre os danos psicossociais que os mesmos enfrentam pois, neste contexto, o surdo é visto, na maioria das vezes, como um ser estranho, diferente, incapaz. Não raro é tomado como desprovido de inteligência. Verificamos, portanto, que:

Indubitavelmente, a surdez é uma deficiência complexa, não só em função das consequências que a ausência ou ineficiência das propostas educacionais pode gerar, mas, principalmente, devido à percepção social que permeia o mundo ouvinte acerca da surdez e do ser surdo em sociedades majoritariamente ouvintes. (NEMBRI, SILVA, 2008, p. 120)

É possível afirmar, portanto, que os surdos e surdas costumam enfrentar muitas dificuldades no Brasil, entre elas está a questão do não acesso às escolas, ou, quando inclusas, o fato de que elas se deparam com fortes barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. Uma das principais barreiras é exatamente o problema do (des)respeito à sua cultura, que abarca como principal diferença o uso da Libras, normalmente marginalizada diante da língua predominante, o português, e da intensa hegemonia ouvinte. Como sintetiza Silva (2008, p. 10): “No Brasil, a educação do surdo ainda enfrenta uma série de obstáculos, principalmente no que diz respeito à inclusão, à formação de recursos humanos e a própria escolha do quadro teórico a ser seguido”.

Diante das questões relacionadas anteriormente, torna-se evidente a relevância e a necessidade da realização de pesquisas acadêmicas, sobretudo no campo educacional, que busquem investigar como as pessoas surdas têm vivenciado, em suas trajetórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais, a realidade criada pelas novas políticas públicas de educação implantadas nas últimas décadas, pelas novas concepções e modelos teórico-pedagógicos desenvolvidos nesse período e, em especial, pelo reconhecimento e promoção da Libras enquanto eixo fundamental em torno do qual estrutura-se a formação de cultura surda brasileira. Se o número de pesquisas que buscam explorar essa realidade é ainda pequeno diante da importância e do alcance dos efeitos dessas transformações no contexto educacional do país, é certamente ainda mais reduzido o número de pesquisas que se propõe a focar especialmente a trajetória daqueles sujeitos surdos e surdas que se tornaram bem-sucedidas em seu processo de escolarização e chegaram a ingressar em um curso superior. Esse conjunto torna-se

ainda mais reduzido se buscarmos pesquisas que enfoquem a realidade dessas trajetórias nas regiões urbanas e rurais do interior do país, fora das regiões metropolitanas das capitais e dos principais centros demográficos. Este é exatamente o enfoque proposto por essa pesquisa, investigar, a partir da análise do discurso (expresso em sua totalidade apresentada) dos próprios sujeitos surdos, como as experiências de escolarização e aquisição da Libras, vivenciadas no âmbito das transformações ocorridas nas políticas educacionais e no campo discursivo contemporâneo, tem contribuído para a constituição da subjetividade de sujeitos surdos e surdas que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, no agreste pernambucano.

Em pesquisa realizada nos 59 exemplares publicados pela Revista Brasileira de Educação da ANPEd, percebe-se que não se apresentam artigos que abordem a análise de discursos de sujeitos surdos. Sobre surdez, apenas dois trabalhos foram neles publicados, um intitulado como: “Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada” da autora Sílvia Andreis Witkoski (2009), e outro do autor Carlos Skliar (1998), “Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos”. No entanto, nenhum dos trabalhos aborda diretamente o discurso de pessoas surdas.

Em busca feita na Biblioteca Digital do Domínio Público, entre teses e dissertações, usando os descritores “análise de discurso de surdos”, “alunos surdos” e “pessoas surdas”, não foi encontrado nenhum trabalho. Como também não contém trabalhos que correlacionem subjetividade e surdez. Já no banco de dados do portal de periódicos da CAPES/MEC encontramos entre teses e dissertações poucos trabalhos que oportunizam a fala do sujeito surdo. Sendo eles: “Interseccionalidade entre Raça e Surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luiz – MA” do autor Francisco Buzar (2013) que utiliza para análise dos dados a análise de discurso crítica. A tese “Os olhares dos surdos: traduzindo as fronteiras da escola” de Monica Duso de Oliveira (2002); “O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença”, da autora Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa (2009) que utilizou a Análise de Discurso de perspectiva materialista, “História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural”, da autora surda, [Gisele Maciel Monteiro](#) Rangel (2004) que, sendo surda, apresenta na sua dissertação a visão de quem vive e viveu essa realidade.

Pesquisando no Repositório Institucional da UFPE, utilizando os descritores Subjetividade e Surdez e Análise de Discurso de surdos e surdas, não foi possível

encontrar nenhum trabalho entre dissertações e teses. Com isso, é possível perceber que o número de pesquisas que abordam a temática do presente trabalho é baixo, sendo necessário a intensificação de pesquisas voltadas para processo de escolarização dos surdos e surdas, uma vez que: “O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole” (SKLIAR, 2003, p.39). A partir destas considerações, organizamos os objetivos da presente pesquisa da seguinte forma:

O objetivo geral

- Investigar os processos de constituição de subjetividade de estudantes surdos e surdas que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, enfocando especialmente suas relações com a escolarização e a aquisição da linguagem.

Os objetivos específicos

- Analisar como tem ocorrido o processo de aquisição da língua de sinais para os sujeitos surdos/as durante seu processo de formação e escolarização.
- Analisar quais as principais características das experiências vivenciadas ao longo da vida escolar desses sujeitos e como essas experiências contribuíram para a constituição de sua subjetividade.
- Examinar qual a relevância e de que forma os processos da aquisição da linguagem e escolarização influenciam a constituição da imagem de si, da imagem da realidade e o posicionamento simbólico dos sujeitos surdos/as no campo acadêmico e na realidade social.
- Verificar até que ponto e de que forma os processos de subjetivação vivenciados através da aquisição da linguagem e da escolarização criam ou não condições para emancipação dos sujeitos surdos e surdas.

Os capítulos foram organizados da seguinte maneira: O Capítulo 1 apresenta uma breve revisão sobre o processo de escolarização de surdos e surdas, exibindo sucintamente as abordagens educacionais – oralismo, comunicação total e bilinguismo, como também a inclusão de surdos e surdas no ensino superior, cujo pressuposto é interrogar durante o desenvolvimento do trabalho a relação entre sujeito e subjetividade

no campo do ensino superior. No Capítulo 2 é exposto algumas considerações sobre sujeito e subjetividade na perspectiva teórica de Foucault, Lacan e Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

No Capítulo 3 abordamos cultura surda, relacionada diretamente com a Língua de Sinais e cultura escolar. A correlação entre cultura surda e realidade escolar é apresentada na literatura com uma vasta produção, o que não é objetivo do capítulo a apresentação dessa dimensão, mas sim, problematizar as tensões, os conflitos e as rupturas que a cultura surda enfrenta no campo da educação. No final do capítulo, a relação da Libras e as dinâmicas de subjetivação são analisadas através da perspectiva teórica de Laclau sobre as (im)possibilidades de emancipação de estudantes surdos e surdas.

Apresentamos no Capítulo 4 as estratégias metodológicas utilizadas para investigação dos discursos. A pesquisa é fundamentada na teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e tem como problema central: Como o processo de escolarização e a aquisição da Libras contribuem para a constituição da subjetividade das pessoas surdas?

No capítulo 5, damos o direcionamento a Educação e Subjetividade surda, através do *corpus* coletado. Apresentamos um quadro com as características dos participantes, contendo informações obtidas por meio das narrativas de vida, também apresentamos em quadro, o resumo das narrativas de vida dos participantes da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em Libras, registradas em vídeo e transcritas sem utilização de sistemas tecnológicos. Foram destacados para análise os seguintes eixos temáticos: Escolarização, Aquisição da Língua de Sinais e Inclusão de surdos e surdas na educação. Finalizamos o capítulo 5, buscando evidenciar através da análise dos discursos dos participantes o processo de Escolarização, Libras e Subjetividades Surdas e por fim, apresentamos as considerações finais.

2 ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E SURDAS E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

O processo de escolarização de surdos e surdas vem sendo debatido por agentes dos campos científico, político e social no Brasil com cada vez mais evidência nos últimos anos. Profissionais da educação e sujeitos surdos mencionam suas dificuldades no que se refere à educação escolar, discutem e apresentam propostas de melhoria, buscando a quebra de um modelo educacional hegemônico, vigente na atualidade, o qual resultou e resulta para a maioria dos surdos no fracasso escolar.

Referente à educação para surdos, existe pouca compreensão dos processos e práticas relacionados ao ensino e aprendizagem que abarquem as especificidades culturais desses sujeitos. Lacerda (1996, p.2), ao discutir sobre propostas pedagógicas para a educação de surdos, nos aponta que: “A educação de surdos tem sido alvo de discussões devido à ineficácia das propostas pedagógicas na tarefa de proporcionar aos alunos condições para que tenham desempenho compatível com aquele de seus coetâneos”. No entanto, há que se inquirir sobre a própria dimensão das “propostas pedagógicas” no intuito de aclarar os múltiplos aspectos que as constituem. Com isso, se faz necessário articular a formação do professor com a efetividade dos programas de ensino, considerando ainda o que reza a legislação frente ao que aspiram não apenas o surdo e seu complexo familiar, mas, também a sociedade que os engendra. Na perspectiva de Angela Carracho Silva:

Diferentes práticas pedagógicas tem sido desenvolvidas e aplicadas no que se refere à educação de surdos. No entanto, nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se aqui inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vem acompanhando o processo educacional do surdo por gerações. (SILVA, 2008, p. 11)

O posicionamento pedagógico dos professores muitas vezes se dá pelo desconhecimento das especificidades da surdez. Desconhecimento de que a surdez não se caracteriza somente como uma dificuldade de comunicação e de aquisição de outra língua, mas, que se constitui como uma forma de subjetividade. Que muitas vezes a imposição da aquisição da língua portuguesa traz consigo processos de subjetivação/sujeição que se chocam com aquilo que o sujeito surdo deseja, de acordo

com sua autoimagem e suas expectativas individuais. As quais não coincidem necessariamente com aquilo que objetivam as escolas e seus programas, pois seu contexto permanece amarrado aos estigmas apregoados pelo imaginário social perpetuado ao longo de décadas, senão séculos. Esse desconhecimento repercute diretamente nas ações dos docentes enquanto profissionais. Carlos Skliar (2010) afirma que:

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2010, p. 07).

Referente às mudanças apresentadas nos últimos anos, Skliar (2010) compreende que essas mudanças não estão relacionadas exclusivamente às mudanças metodológicas inseridas no modelo da escolarização. Para o autor “o que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc” (SKILIAR, 2010, p. 07).

Silva, (2003) ao abordar sobre surdez, inteligência e afetividade descreve que o que se destaca na surdez de forma mais evidente é a falta de domínio de uma língua por parte da maioria dos surdos, o que por vezes acarreta dificuldades no desenvolvimento cognitivo, afetivo e de relações entre surdos e ouvintes. A autora menciona que desde antiguidade, na história da educação dos surdos, a supremacia da fala predominava através da ideia de que a fala proporcionaria ao surdo pensar como também possibilitaria a integração na sociedade ouvinte. Cita Myklebust dizendo que:

A dificuldade de entender a linguagem oral parecia ser responsável também por comportamentos como birra, agressividade, agitação motora, nervosismo, os quais eram considerados decorrentes da surdez, daí alguns autores se referirem à psicologia do surdo (MYKLEBUST apud SILVA, 2003, p. 90).

Silva (2003 apud MYKLEBUST, 1975), apresenta tendo como base os estudos de Pintner, que a capacidade intelectual dos surdos em geral é inferior a do ouvinte. Essas afirmações, ainda hoje permanecem no imaginário social pois muitos ouvintes ainda consideram que as pessoas surdas apresentam inferioridade intelectual o que, de

forma errônea, justifica a ideia de que os surdos são impossibilitados de aprenderem e consequentemente de obterem autonomia intelectual (SILVA, 2003).

Além disso, há que se considerar que toda a estrutura educacional brasileira se volta não apenas para o desenvolvimento dos potenciais humanos, mas, se busca ainda coadunar tais potenciais com as exigências mercadológicas e seus horizontes. Horizontes esses que vão desde o mercado assalariado ao desenvolvimento do empreendedorismo e outras supostas qualidades profissionais. Nesse contexto, é importante assinalar que os destinos educacionais idealizados passam inequivocamente pela realização profissional e pela conquista da independência financeira. Mas isso não é tudo. Há nisso uma dimensão que se apresenta como violenta, principalmente quando se considera a situação do surdo.

Fazendo um breve percurso sobre as abordagens educacionais para surdos e surdas, mencionaremos as principais, sendo elas: “oralista”, “comunicação total” e “bilinguismo”. A abordagem educacional oralista, busca integrar os surdos com os ouvintes, excluindo as especificidades da surdez e utilizando técnicas que proporcionem aos surdos falarem. O que predominava nessa abordagem era unicamente a fala, como podemos constatar no trecho a seguir:

O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não-ouvintes. (LIMA, 2004, p. 28)

Destacamos a percepção de Marcia Goldfeld sobre o oralismo, que ressalta, “O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”. (GOLDFELD, 1997, p. 34) Para a autora, “(...) o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”. (GOLDFELD, 1997, p. 34)

Sánchez (1993) relata que fez um estudo minucioso sobre a história dos surdos, ele descreve o oralismo como uma tentativa de “melhoramento” da raça humana, baseados na filosofia da Eugenia (ciência que estuda o aperfeiçoamento da raça humana). A ideia era tornar o surdo invisível na sociedade, e que abolindo a língua de sinais, os surdos se tornariam “seres normais”. Durante 100 anos prevaleceu o que se chama de “Império Oralista”. ANSAY (, 2009, p. 23 apud SÁNCHEZ 1993)

Dessa forma, os sujeitos surdos poderiam se equiparar aos ouvintes. Outro ponto importante apresentado por Perlin, salienta que, “No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido nos recintos tanto das instituições educativas ou da família como nas organizações de surdos”. (PERLIN apud LIMA, 2002, p. 42) Seguindo a perspectiva educacional da abordagem oralista, de forma sistematizada, encontramos nas palavras de Goldfeld danos que afetam consideravelmente o desenvolvimento infantil.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, percebemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem. (GOLDFELD, 1997, p. 38)

Desse modo correlacionando com a citação supramencionada, Dalcin (2005, p. 102) afirma que: “Antigamente os surdos sofreram muito, porque eram obrigados a aprender a falar e eram proibidos de sinalizar. Por isso, utilizavam a língua de sinais escondidos. No passado quando só havia o oralismo era muito difícil”. Prosseguindo a respeito das abordagens educacionais, direcionadas a educação de surdos, abordaremos sucintamente a comunicação total. Para Goldfeld “A Comunicação Total, em oposição ao oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda”. (GOLDFELD, 1997, p. 39)

Lima (2004) ao abordar a comunicação total afirma que os sinais utilizados, servem como "ponte" para a aquisição da língua oral. No processo educacional e admitido o uso de sinais, que tem como finalidade propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Porém, como mencionado, o uso serve para direcionar a utilização da língua oral.

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia

também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 1997, p. 38)

Consideradas como abordagens extintas no campo da teoria educacional, o oralismo e a comunicação total ainda se fazem presentes em algumas instituições de ensino, o que representa um retrocesso, pois a utilização durante décadas dessas abordagens não indicou um avanço significativo para a realidade das pessoas surdas.

No Brasil, além de sinais, a comunicação total utiliza ainda a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que usa o léxico da língua de sinais com a estrutura do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não há na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso a língua portuguesa e a língua de sinais). (GOLDFELD apud LIMA, 2004, p. 32).

O bilinguismo tem sido apontado como a abordagem mais favorável para a educação de pessoas surdas na contemporaneidade. “No bilinguismo, pretende-se que o surdo desenvolva habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita” (SILVA, 2008, p. 29).

Nas palavras de Lima (2004, p. 29) “O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita”. Reportando-se ao trabalho educacional bilíngue, Dizeu e Caporali salientam que:

O bilinguismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer a aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito) (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 591).

“Os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua

surdez”. (GOLDFELD, 1997, p. 42) Como podemos observar, as abordagens oralista, comunicação total e suas respectivas propostas pedagógicas, foram desenvolvidas com objetivos direcionados a desenvolver uma melhor integração dos sujeitos surdos e surdas ao mundo ouvinte, no entanto, a aprendizagem dos surdos e surdas não apresentou resultados realmente favoráveis.

Por meio dos movimentos de resistência dos surdos, suas famílias e educadores, que não concordavam com o método oral, ou com a abordagem da comunicação total, configurou-se desta forma uma nova perspectiva no cenário brasileiro para o reconhecimento da LIBRAS como uma língua oficial dos surdos no Brasil, o que aconteceu mediante o Decreto Federal n° 5626 /05 que regulamentou a Lei n° 10.436/02 reafirmando a LIBRAS como uma língua oficial do Brasil, dispondo a LIBRAS como uma disciplina curricular, orientando a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, além de estabelecer o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. (ANSAY, 2009, p. 24)

Sob esse ponto de vista, Ansay (2009, p. 23) faz o seguinte comentário: “Na atualidade esta abordagem ganha destaque em todo mundo e parece ser a mais coerente com uma visão socioantropológica do surdo e da surdez”. Referente ao bilinguismo, que tem como base a valorização e a aquisição da Libras como primeira língua e, como segunda instância, a aquisição do português, conforme afirma Silva (2008, p. 29): “A grande preocupação daqueles que optam pela abordagem bilíngue na atualidade é respeitar a autonomia das línguas de sinais”.

Desta forma, a modalidade bilíngue – Libras e Língua Portuguesa – apresenta contribuições significativas quanto ao respeito às especificidades da realidade das pessoas surdas, no entanto, algumas indagações precisam ser levantadas. As instituições de ensino tem incorporado de forma efetiva o bilinguismo? Encontramos no contexto educacional atual brasileiro profissionais bilíngues? As políticas de inclusão escolar consideram as necessidades linguísticas e culturais do campo da surdez? Existe já uma quantidade suficiente de professores surdos formados? Alusivo a essa última pergunta, ressaltamos a relevância de termos profissionais surdos e surdas no campo da educação, não só no contexto do ensino, como docente, mas fundamentalmente na participação efetiva do desenvolvimento da escola, participando dos encontros pedagógicos, planejamentos estratégicos, projeto político-pedagógico, entre outras ações.

A realidade observada atualmente no Brasil é que a abordagem bilíngue encontra-se ainda em desenvolvimento. A aquisição da Libras como primeira língua e o português como segunda não é uma realidade vivida ou mesmo acessível para a maioria surdos e surdas. Não existe, também, uma quantidade significativa de escolas que possuam os recursos e as orientações necessárias para trabalhar com a abordagem bilíngue. O que ocorre, na grande maioria dos casos, são atividades direcionadas que não contemplam de forma efetiva a proposta do bilinguismo.

Constatamos no Plano Nacional de Educação – PNE, cujo objetivo é melhorar a educação no Brasil, uma preocupação voltada para inclusão, especificadamente na Meta 4.7.

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, p. 56)

É fato que, quantitativamente podemos verificar avanços em termos de inserção de surdos e surdas na educação regular e na educação superior. Referente ao quantitativo no ensino superior, citamos os dados apresentados por Ansay (2009)

Ao analisarmos os dados do MEC/INEP (2006), relacionados à evolução de matrículas de alunos surdos no Ensino Superior entre de 2003 e 2005, observamos que o número era de 665 alunos no ano de 2003, em 2004 o número cresceu para 974 alunos e em 2005 chegou a 2.428 alunos, havendo um crescimento entre 2003 a 2005 de 265 % de matrículas desse alunado no Ensino Superior. Este número é significativo e merece estudos sobre os fatores que contribuíram para tal crescimento. (ANSAY, p.38, 2009)

No tocante a inclusão de surdos e surdas no ensino superior, diversas questões podem ser apresentadas. Cruz e Dias (2009, p. 79) ao realizarem uma pesquisa com universitários surdos constataram que 28

O processo de escolarização é entremeado de dificuldades. Todos os participantes relatam transtornos e sofrimentos, como por exemplo, serem obrigados a aprender a falar, a avisar aos professores que eram surdos, a não usar sinais, a escrever perfeitamente em Língua Portuguesa.

Nas análises das entrevistas também realizadas com surdos e surdas cursando o ensino superior, Ansay (2009) aponta os seguintes desafios e possibilidades:

(...) em relação à permanência dos alunos surdos no Ensino Superior, encontramos muitos desafios, à falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito e discriminação e à falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo: filmes não legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do Power Point na sala escura. Quanto às possibilidades são muitas e os próprios interlocutores desta pesquisa apontaram várias sugestões, entre elas, enumeramos e sistematizamos algumas por considerá-las como uma importante contribuição para as instituições de Ensino Superior e para as políticas de inclusão dos alunos surdos nas universidades. (ANSAY, 2009, p. 114)

Correlacionando com os dados supramencionados, podemos apresentar a dinâmica de funcionamento das Instituições de Ensino Superior não bilíngue, a questão do quadro de professores, composto quase exclusivamente por ouvintes que desconhecem as especificidades do campo da surdez, na maioria das vezes, dependentes da presença permanente dos intérpretes. Como também, o desconhecimento da cultura surda, gera entraves no processo de ensino e aprendizagem, dificultando para os surdos e surdas a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das competências específicas do curso e necessárias para atuação profissional no mercado de trabalho.

Embora existam recursos tecnológicos que facilitam o processo de aprendizagem desses alunos e alunas, como também a presença de intérpretes que fazem a tradução entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, de forma isolada, essas não são ferramentas suficientes para proporcionar a esses estudantes a superação dos desafios apresentados no âmbito do ensino superior. Predominantemente o espaço das IES, seja na graduação ou pós-graduação, são ocupados por ouvintes, o que proporciona aos surdos e surdas mais uma barreira, pois, os mesmos passam a enfrentar obstáculos adicionais, nesse caso, dificuldades referentes às relações interpessoais, ao reconhecimento da identidade surda e ao processo de comunicação.

No entanto, é válido ressaltar que, mesmo diante das dificuldades que os surdos enfrentam, considerando também uma gama de possibilidades, ganhos são proporcionados com o ingresso dos mesmos no nível superior. O que indica a necessidade de luta por mais surdos e surdas inseridos nos cursos de graduação e pós-graduação. Diante desse cenário de inclusão, possibilidades e desafios, ponderando que o processo de escolarização contribui diretamente para formação da subjetividade, as

vivências difíceis, resultante de falhas relacionadas ao desconhecimento das especificidades das pessoas surdas, deixam marcas (favoráveis e desfavoráveis) significativas na vida desses sujeitos. Nesse sentido, interrogar a relação entre sujeito e subjetividade no campo do ensino superior se impõe ao nosso trabalho, considerando a especificidade do problema que investigamos.

Nesse sentido, para que possamos compreender um pouco mais sobre sujeito e subjetividade abordaremos no próximo capítulo, essa temática através da perspectiva de Michel Foucault, Jaques Lacan, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

3 SUJEITO E SUBJETIVIDADE

Considerando a multiplicidade de campos, assim como os inúmeros compromissos epistemológicos que arrastam a palavra sujeito, tomá-la como conceito exige trabalho. Palavra que, mesmo ao entrar em cena por volta do século XIII, conserva até hoje seu caráter inaugural, ou seja, intenta demarcar posição, lugar, quiçá estilo. Se inicialmente essa palavra anunciou o que fora “posto debaixo” para, em seguida, designar o súdito, o escravizado, o cativo. Em sua trajetória histórica as marcas do obrigado, do constrangido, do adstrito, do que se sujeita as vontades de algo ou do outro, volta e meia altera seu enredo opondo-se a sujeição que lhe é imposta, entretanto, não escapa do embaraço do desejo.

Mas não nos enganemos, nada garante que aquilo ou a aquele a que essa palavra é capaz de circunscrever se entregue a obediência ou a docilidade na captura. Portanto assim “sujeito”, a palavra, é tomada. Aqui não iremos nos deter no longo caminho que a palavra sujeito percorre em suas inúmeras migrações por entre os campos férteis das ideias, até quiçá repousar em elegantes paragens conceituais. Fiamo-nos ao compromisso de abordá-la nas linhas de Foucault, Lacan e Laclau. No que concerne a estes, aos manejos que nos torna possível abordar os processos de constituição da subjetividade.

3.1 Sujeito e Subjetividade na Perspectiva de Michel Foucault

Ao abordar a forma pela qual o sujeito se constitui, Michel Foucault utiliza os conceitos de “práticas de si”, “técnicas de si” e “cuidado de si”. Referindo-se as atividades dos sujeitos relacionadas a si mesmo. Edgardo Castro (2009) afirma que o sujeito constitui o tema geral das investigações de Michel Foucault e descreve que: “Seja quando se trate da experiência da loucura, do nascimento da clínica, da arqueologia das ciências humanas, da história do castigo, das disciplinas ou da sexualidade, a preocupação geral de Foucault foi a problemática do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 407).

Se nas análises genealógicas de Foucault ele mostra os processos de objetivação do sujeito através da relação poder-saber, sujeitando o indivíduo a uma normalização, com a noção de estética da existência ele analisa os

modos de subjetivação como experiências do governo de si mesmo. A subjetivação se opõe à sujeição. Ela consiste em um processo de construção de si mesmo, no sentido de fazer da vida uma obra de arte. Há, pois, um cuidado de si, uma prática de si, uma política de si, um exercício de si sobre si que visam, acima de tudo, uma soberania sobre si mesmo (SALES, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, o sujeito resulta das práticas discursivas e disciplinares que perpassam pelos diversos contextos sociais, nos quais os dispositivos de saber e de poder estão permanentemente presentes. Em *o Sujeito e o Poder* (1995), Michel Foucault apresenta como objetivo do texto a criação de uma história sobre o que possibilita os seres humanos se tornarem sujeitos. Para isso, lidou com três modos de objetivação: o modo de investigação, a objetivação do sujeito por “práticas divisoras” e o modo pelo qual o sujeito torna-se sujeito. Com a análise desses três modos, ele demonstra que o sujeito constitui o tema geral de sua pesquisa.

Para analisar o poder, as relações de poder são colocadas de forma paralela aos processos de relações de produções e significações. É sugerido por Foucault o uso de formas de resistência contra as diferentes formas de poder. Em sua análise, foram avaliadas posições de poder como a dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos e da administração sobre o modo de vida das pessoas. Para o filósofo, os movimentos de resistência a essas formas de poder são lutas antiautoritárias, transversais, imediatas, questionadoras sobre o estatuto do indivíduo, opostas aos efeitos de poder relacionados ao saber e que giram em torno de uma questão: quem somos nós? (FOUCAULT, 1995).

Kant, no final do século XVIII, propôs como tarefa central da filosofia responder à questão: O que somos nós? Outro aspecto importante da filosofia kantiana seria responder a questão sobre aquilo que somos neste exato momento. Abordando esse pensamento, Foucault declara que “talvez, o objeto hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239) e afirma que a promoção de novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade imposta nos últimos séculos, é essencial.

(...) podemos encontrar uma estreita relação entre as análises de Foucault acerca do poder e seus últimos trabalhos em torno do sujeito. Se por um lado ele denuncia as composições de poder que nos regem e definem nossas identidades, por outro lado ele instiga as potências da subjetivação que instauram singularidades. No conjunto dessas questões-ações encontra-se a

filosofia que aparece como um instrumento, uma ferramenta que viabiliza (ou pretende viabilizar) uma certa experiência de liberdade (SALES, 2008, p. 8).

Grabois (2011, p. 105) indica em relação a Foucault que “seu recuo histórico quer explicitar a hipótese de que a relação entre verdade, subjetividade e relações de poder devem ser analisada a partir de uma história das práticas de si”. Mansano corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

Ao empenhar-se na investigação histórica de como são compostas as maneiras de existir do sujeito, Foucault faz diferentes apanhados: resgatando os gregos e suas práticas de “cuidado de si”, passando pela descrição e análise da sociedade disciplinar e atentando-se para a emergência histórica do Estado e de suas intervenções biopolíticas sobre o corpo do indivíduo e da população. (MANSANO, 2009, p.112)

Sobre o “cuidado de si mesmo” Foucault tenta traduzir bem ou mal, conforme suas palavras, a noção grega que durante muito tempo se fez presente na cultura clássica, a *epiméleia heautoû*, traduzida pelo o autor como “cuidado de si mesmo”. (FOUCAULT, p. 4, 2010). Grabois (2011, p. 107) evidencia que “O termo *epimeléia heautoû* não designa apenas uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações que envolvem um labor na relação do indivíduo consigo mesmo”. O autor acrescenta que “Por cuidado de si entende-se então uma noção plural, que agrega diversos cuidados consigo mesmo, diversas práticas de si mesmo, diversas atividades do indivíduo sobre si mesmo” (GRABOIS, 2011, p. 107). Ao estudar as relações entre sujeito e verdade escolhendo a noção de *epiméleia heautoû*, conforme o trecho a seguir, Foucault afirma:

É um tanto paradoxal e sofisticado escolher essa noção, pois todos sabemos, todos dizemos, todos repetimos, e desde muito tempo, que a questão do sujeito (questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo) foi originalmente colocada em uma fórmula totalmente diferente e em um preceito totalmente outro: a famosa prescrição délfica do *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) (FOUCAULT, 2010, p. 4).

Correlacionando (o cuidado de si) e o (conhece-te a ti mesmo) Foucault assegura que a partir do preceito do cuidado de si é que se formula a regra “Conhece-te a ti mesmo”, que aparece como uma das formas da regra geral: “É preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que se formula a regra “conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

A noção do cuidado de si perdeu-se um pouco, sendo desconsiderada e até mesmo não presente nas preocupações dos historiadores. De acordo com Foucault essa perda se dá devido aos paradoxos que consideram que o cuidado de si significa egoísmo ou volta para si. Entretanto, durante muitos séculos foi considerado como princípio positivo. Outro ponto que justifica essa perda está relacionado às regras austeras inseridas no princípio “ocupa-te contigo mesmo” que foram transpostas para o interior de uma regra geral do não egoísmo (FOUCAULT, 2010).

Michel Foucault, ao conferir importância às práticas de si, não defende uma posição individualista; defende, ao contrário, que estas práticas se inserem num contexto mais amplo de práticas sociais, constituindo-se enquanto pontos de resistência aos diferentes modos de governar que, ao longo dos séculos, impuseram aos sujeitos determinadas formas de ser (GRABOIS, 2011, p. 106).

Como concernente ao problema da verdade e da história da verdade e como a essencial razão do esquecimento da noção do cuidado de si, Foucault apresenta o “momento cartesiano” acrescentando que: “Parece-me que o “momento cartesiano”, mais uma vez com muitas aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si)” (FOUCAULT, 2010, p. 14). Esse “momento cartesiano” que sinaliza “o início da modernidade na história da verdade, é justamente o momento em que as condições de acesso à verdade passam a residir apenas no conhecimento” (GRABOIS, 2011, p. 110). Esse momento requalificou o conhece-te a ti mesmo, instaurado na evidência tal como efetivamente se dá a consciência. É portanto, ao “conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano” (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Por “momento cartesiano” Foucault compreende uma dupla operação: a requalificação filosófica do “conhece-te a ti mesmo” e a desqualificação do “ocupa-te contigo mesmo”. Em primeiro lugar, o “momento cartesiano” requalifica o “conhece-te a ti mesmo”, por atrelar a evidência da existência própria do sujeito à consciência, ao conhecimento de si. A indubitabilidade da minha existência enquanto sujeito passou a ser garantia de acesso à verdade (GRABOIS, 2011, p. 109).

Foucault, em “A hermenêutica do sujeito”, ampliou o tema do cuidado de si, demarcado pelo texto de Platão em “Alcíbiades”. Para o autor, nesse texto encontra-se as condições que determinam a idade de ouro na história do cuidado de si. O texto do

Alcibiades é totalmente claro: devem ocupar-se consigo mesmo os jovens aristocratas destinados a exercer o poder (FOUCAULT, 2010, p. 75). Existem mais duas determinações referentes a esse texto apresentadas por Foucault, a primeira na qual se constata: “O cuidado de si tem um objetivo, uma justificação precisa: trata-se de ocupar-se consigo a fim de poder exercer o poder ao qual se está destinado, como se deve, sensatamente, virtuosamente” (FOUCAULT, 2010, p. 76). A segunda apresenta que o “cuidado de si tem como forma principal, se não exclusiva, o conhecimento de si: ocupar-se consigo é conhecer-se” (FOUCAULT, 2010, p.76). No “*Alcibiades*”, o cuidado de si aparece como necessário em uma determinada conjuntura particular:

É o que os gregos chamam *hora*: o momento da vida, estação da existência em que se deve ocupar-se consigo mesmo. Essa estação da existência – como já lhes tinha realçado, a idade crítica para a pedagogia, para a erótica e para a política igualmente – é o momento em que o jovem deixa de estar nas mãos dos pedagogos e de ser, ao mesmo tempo, objeto de desejo erótico, momento em que deve ingressar na vida e exercer seu poder, um poder ativo (FOUCAULT, 2010, p. 79).

Através da demarcação no “*Alcibiades*”, Foucault abordou o tema do cuidado de si. Até “*Alcibiades*” chegar a verdadeira cultura de si, ocorrendo a desvinculação da prática de si com a pedagogia, não existindo mais entre o mestre e o discípulo uma relação inscrita de modo singular e dialeticamente amorosa. Com relação a isso, Foucault (2010, p. 185) assegura: “Doravante, a prática de si integra-se, mistura-se, entrelaça-se com toda uma rede de relações sociais diversas, onde existe ainda a mestria sentido estrito, mas onde igualmente se encontram muitas outras formas relacionais possíveis”. Ainda sobre esse viés, o autor menciona que o cuidado de si não deve correlacionar-se com a obtenção de uma condição particular no interior da sociedade. Para ele: “é o ser inteiro do sujeito que ao logo de toda sua existência, deve cuidar de si enquanto tal” (FOUCAULT, 2010, p. 221).

Sobre as relações do sujeito com o conhecimento do mundo, o autor aplica a questão da ascese (*askesis*), ressaltando que tanto na ascese filosófica, quanto na prática de si, é primordial ligar o indivíduo a verdade e não à submissão à lei, fazendo do dizer verdadeiro um modo de ser do sujeito. E salienta que:

Parece-me que para os gregos como também para os romanos, a *askesis*, em razão do seu objetivo final que é a constituição de si para consigo plena e independente, tem essencialmente por função, por objetivo primeiro e imediato a constituição de uma *paraskeué* (uma preparação, um equipamento). E o que é uma *paraskeué*? É, creio, as

formas que os discursos verdadeiros devem tomar para poderem constituir a matriz de comportamentos razoáveis. A *paraskeuê* é a estrutura de transformação permanente de discursos verdadeiros – ancorados nos sujeitos – em princípios de comportamentos moralmente aceitáveis (FOUCAULT, 2010, p. 291).

A ascese concebida como subjetivação do discurso verdadeiro, serão todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao fato de falar. Ao tentar explicar esse processo, Foucault apresenta o surgimento de problemas éticos e técnicos no tocante às regras de comunicação referentes aos discursos verdadeiros. Em torno das questões relacionadas aos procedimentos técnicos e princípios éticos o autor passa a abordar a *parrhesia*. Acerca desse tema, Grabois menciona que:

O termo grego *parrhesia*, traduzido para o português como parrésia, se encontra em textos filosóficos e tragédias da Antiguidade. Naquela literatura, voltada para as práticas de si, que permitiam ao indivíduo ao transformar a si mesmo conhecer a verdade, a prática do dizer a verdade tinha grande importância. A *parrhesia* foi então uma prática refletida que esteve presente, na Antiguidade, nas relações entre médico e paciente, entre mestre e discípulo, entre discípulos, entre conselheiro e governante, etc. (GRABOIS, 2011, p. 116).

Para Foucault o termo *parrhesia* refere-se de um lado a qualidade moral, e de outro, ao procedimento técnico, ações indispensáveis para construção e transmissão do discurso verdadeiro e afirma que, “o termo *parrhesia* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parrhesia* pela palavra *libertas*: a liberdade de quem fala” (FOUCAULT, 2010, p. 334). Na perspectiva foucaultiana, não se busca descobrir uma verdade no sujeito, mas de dotar esse sujeito de uma verdade desconhecida e não apropriada por ele. Com essas palavras, Foucault (2010, p. 451) afirma que “estamos ainda muito longe do que seria uma hermenêutica do sujeito”. No entanto, apresenta em suas obras contribuições importantes que faz refletir sobre o posicionamento dos sujeitos enquanto seres constituídos nas entrelaças das estruturas de poder.

É nesse campo que os surdos e surdas lutam contra as formas de dominação, apresentam resistências contra as formas de poder exercida pelos ouvintes sobre eles e elas, buscam reconhecimento de sua cultura e reconhecimento de sua língua – Língua de Sinais – e combatem as práticas disciplinares que não correspondem as suas especificidades e exigem políticas que ofereçam o exercício dos seus direitos, proporcionando aos mesmos tomar parte da sua própria constituição.

3.2 Sujeito e Subjetividade na Perspectiva Lacaniana

No que concerne à constituição do sujeito na psicanálise lacaniana, a formalização do tema tem como esteio a relação com a linguagem, apontando nesta a emergência da subjetividade. Daí percebemos a necessidade de se considerar os modos de estruturação e as lógicas que operam no campo dos discursos pelos quais se engendram as subjetividades no contexto da fala com as línguas de sinais. Buscando assim compreender a função primordial da linguagem nas problemáticas da produção do sentido e na produção dos sujeitos.

A inclusão do outro e de seu discurso numa formalização topológica que circunscreve as condições nas quais o sujeito se faz e se desfaz, faz da psicanálise não apenas um recurso que busca a “eficácia simbólica” nos atos de narração, mas, que reconhece nestes uma dimensão ética, dimensão esta que aponta para o sujeito que fala, mais ainda, o sujeito que em sua fala faz-se desejar. Coube à psicanálise Lacaniana elaborar a teoria do sujeito adequada à experiência freudiana que demonstrasse que “o eu não é senhor na sua própria casa”.

Com respeito ao eu, o que sabemos? Será que o eu é real, será que é uma lua ou bem uma construção imaginária? Estamos partindo da ideia, com que, tal um bordão, há muito tempo, os venho atazanando, de que não há meio de apreender o que quer que seja da dialética analítica se não assentarmos que o eu é uma construção imaginária. O fato dele ser imaginário, isto não retira nada a esse pobre eu – diria até que é o que ele tem de bom. Se ele não fosse imaginário, não seríamos homens, seríamos lua. O que não quer dizer que basta que tenhamos este eu imaginário para sermos homens. (LACAN, 1985, p. 306)

Lacan utilizou disciplinas como filosofia, linguística, topologia ajustando ao freudismo na perspectiva da formalização do inconsciente, com isso Lacan reinterpreta o inconsciente freudiano designando o sujeito como dividido pelo seu próprio discurso, para o autor no campo da linguagem, a fala representa o deslizamento dos significantes.

Observem bem que, quando falo de significante, falo de algo opaco. Quando digo que é preciso definir o significante como aquilo que representa um sujeito para outro significante, isso significa que ninguém saberá nada dele, exceto o outro significante. E o outro significante não tem cabeça, é um significante. O sujeito aí é sufocado, apagado, no instante mesmo em que aparece (LACAN, 2008, p. 21)

Com relação ao significante, Cottet (1989) esclarece que:

Graças a ele, Lacan consegue a proeza que consiste, por uma parte em referir o inconsciente freudiano à sua estrutura de linguagem, o que é bem conhecido, mas por outra parte, que é menos, em preservar a categoria de sujeito, afastada do “estruturalismo” (COTTET, 1989, p. 12).

Referindo-se a subjetividade na concepção estruturalista, Fink (1998, p. 55) aponta que “mesmo quando o estruturalismo estava no auge, a subjetividade muitas vezes foi considerada incompatível com a noção de estrutura”. E enfatiza que, “a estrutura parecia excluir a própria possibilidade da existência de um sujeito, e a proclamação da subjetividade parecia minar a posição estruturalista” (FINK, 1998, p. 55). Desta forma, contrapondo a existência de um “sujeito” estruturado, para a psicanálise o “eu” não é um agente ativo, sendo o inconsciente que assume essa função. Para Lacan, “O inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que fala a disposição do sujeito para restabelecer a continuidade do seu discurso consciente”. (LACAN, 1998, p. 260)

Como observa Mirian Southwell, em um texto sobre as relações entre Teoria do Discurso e Educação:

O sujeito lacaniano é entendido essencialmente como dividido e alienado e se converte no *locus* de uma identidade impossível; esta forma de interpretação oferece uma especial produtividade para a análise das dinâmicas de identificação (política, cultural, pedagógica). O sujeito lacaniano está claramente localizado além de toda noção essencialista de subjetividade. A conceituação clássica do sujeito, a partir da formulação cartesiana em diante, reduz a subjetividade ao ego consciente, a partir de uma pressuposição de unidade e síntese do ego (SOUTHWELL, p. 146, 2014).

Na perspectiva Lacaniana, a constituição subjetiva se dá através da sedimentação de imagens ideais, que podem se constituir – factual e/ou metafóricamente – a partir da imagem que a criança vê de si mesma no espelho. Southwell (2014, p. 147) evidencia que “para Lacan o ego só pode ser descrito como uma *sedimentação* de imagens idealizadas que são internalizadas durante o período do estágio do espelho”. A internalização se dá através da ordem simbólica, ou seja, a reação e valorização dos pais faz com que as imagens se tornem carregadas de interesse ou valor libidinal aos olhos da criança.

Lacan ressalta, contudo, como a concepção do estágio do espelho que a “função do estágio do espelho revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função do *imago*, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade – ou, como se costuma dizer, do *Innenwelt* com o *Umwelt*” (LACAN, 1998, p. 100). Diante de tais colocações, referentes a passagem do espelho o autor descreve:

Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim, o rompimento do círculo do *Innenwelt* para o *Umwelt* gera a quadratura inesgotável dos arrolamentos do Eu. (LACAN, 1998, p. 100).

Com a internalização das várias imagens é que se funde uma imagem global considerada como *self* para a criança o que permite a constituição do sentido do eu, o que não proporciona uma identidade imutável. Assim, escreve Nobus: “A representação imaginária, a imagem do espelho é incapaz de dar-nos uma identidade estável; outro desenvolvimento faz-se necessário no terreno da representação linguística, o registro simbólico” (apud SOUTHWELL, 2014, p. 147). Strauss (1989, p. 46) por sua vez, no que diz respeito a imagem do espelho, afirma que “Para que esse Estádio do espelho opere, é preciso que a esse espelho o Outro dê uma moldura, que não pode ser de imagens que se remeteriam uma a outra ao infinito, mas é de ordem simbólica.

Fink (1998) descreve que o sujeito Lacaniano não é o sujeito do enunciado e não aparece em nenhum lugar no que é dito. Em um discurso, as expressões do consciente são interrompidas pelo discurso inconsciente que pode ser apontado como um tipo de “não dizer”, o que reflete no posicionamento do sujeito, que se divide em consciente e inconsciente. No tocante a transitoriedade do sujeito, conforme afirma Fink:

O inconsciente como um desenrolar contínuo de uma cadeia significante excluída da consciência, no qual o saber de um determinado tipo é incorporado, possui uma natureza permanente, em outras palavras ele subexiste [*sic*] ao longo da vida de um indivíduo (FINK, 1998, p. 62).

O autor nos aponta que o sujeito Lacaniano não é o sujeito Freudiano. Freud apresentou o inconsciente como uma instância completa, possuindo uma lógica que possui suas próprias regras (vontades e desejos) contrárias ao consciente. Lacan, no entanto, nunca faz do inconsciente uma instância. Para ele o inconsciente permanece em um discurso divorciado do consciente e do envolvimento subjetivo, pois o inconsciente é o discurso do grande Outro.

Em sua leitura sobre o inconsciente, Cottet (1989, p. 17) apresenta que “o inconsciente é, assim, um saber que não é exclusivo do sujeito, mas que trabalha para o seu apagamento”. Quanto a isso, Cottet explica que o sujeito, enquanto dividido, rejeita o saber. Desta forma, esse sujeito está longe do sujeito kantiano pois, para ele, é na rejeição do saber no/do Outro que resulta o “não penso”, “não sei”, “não estou certo”, “duvido”. É no entorse do “penso” e do “existo” que Lacan teoriza a divisão do sujeito.

Referindo-se ao sujeito dividido de Lacan, Fink (1998) aponta para uma das definições de sujeito para Lacan, “ou não penso ou não sou”, ou “eu sou sem ser”. O sujeito é dividido entre o eu e o inconsciente, entre o consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de Self e o funcionamento automático da linguagem no inconsciente.

Nesse sentido, cabe destacar que “O efeito da linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual, não haveria nenhum sujeito no real” (LACAN, 1998, p. 846). Desta forma, o sujeito é essa própria divisão. No entanto, o sujeito dividido não é a última palavra de Lacan a respeito da subjetividade. O sujeito lacaniano assume as interrupções conhecidas como os lapsos de língua e atos falhos.

Nossos atos falhados são atos que são bem-sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles, elas, revelam uma verdade de detrás. No interior do que se chamam associações livres, imagens do sonho, sintomas, manifesta-se uma palavra que traz a verdade. Se a descoberta de Freud tem um sentido é este - a verdade pega o erro pelo cangote, na equivocação (LACAN, 1986, p. 302).

Referindo-se ainda na constituição do sujeito, apresentaremos as operações abordadas por Lacan, alienação e separação, essas operações articulam-se diretamente com o significante e objeto. Fink (1998) aponta que no conceito de alienação, para Lacan, a criança e o outro tem pesos diferentes. Neste âmbito, a criança fica em

desvantagem. No processo de assujeitamento ao Outro, a criança torna-se um sujeito da linguagem, sucedendo-se como sujeito dividido, essa escolha é necessária para que ela advenha como sujeito. Nesse ponto, Lacan (livro 11 1979, p. 199) considera que esse processo de assujeitamento denominasse *vel* da alienação, e é a primeira operação essencial em que se funda o sujeito.

A alienação ocorre em determinados momentos. Lacan utiliza o termo “*vel* de alienação”, integrando o sujeito e o Outro. Colocando o sujeito no lugar de perdedor. Assim, no confronto com o Outro, o sujeito sai de cena. A alienação é uma escolha que descarta o ser para o sujeito, instituindo em seu lugar uma ordem simbólica. (FINK, 1998). A despeito desse processo, Lacan (1998) nos aponta que:

A alienação reside na divisão do sujeito que acabamos de designar em sua casa. Avancemos na estrutura lógica. Essa estrutura é a de um *vel*, novo por produzir aqui sua originalidade. Para isso, é preciso derivá-lo do que se chama, na lógica dita matemática, uma reunião (já reconhecida como definindo um certo *vel*). Essa reunião é tal que o *vel* que dizemos de alienação só impõe uma escolha entre seus termos ao eliminar um deles, sempre o mesmo, seja qual for essa escolha. O que está em jogo limita-se, pois, aparentemente, à conservação ou não do outro termo, quando a reunião é binária. (LACAN, 1998, p. 855)

Não obstante, reconhecendo a condição lógica que introduz o ser faltante, encontramos a segunda operação nomeada de separação. Descrita por Lacan, da seguinte forma: “Passemos a segunda operação, onde se fecha a causação do sujeito, para nela constatar a estrutura de borda limitar em sua função de limite, bem como na torção que motiva a invasão do inconsciente. A essa operação chamaremos: separação”. (LACAN, 1998, p. 856) A separação envolve o confronto do sujeito alienado com o Outro, não como linguagem, mas sim como desejo. A causa da presença da criança física no mundo se dá pelo desejo do Outro, pelos complexos motivos dos pais. Dessa forma, esses motivos continuam a agir sobre a criança.

Para Fink, “A separação implica uma situação na qual tanto o sujeito quanto o Outro estão excluídos. O *ser* do sujeito deve então vir, de certa forma, de “fora”, de alguma coisa *outra*, que não o sujeito e o Outro, algo que não é exatamente nem um nem outro”. (FINK, 1998, p. 76) Ainda considerando a separação, Fink apresenta:

Na separação começamos a partir de um Outro barrado, isto é, um genitor que é por si mesmo dividido: que nem sempre está ciente (consciente) do que

deseja (inconsciente) e cujo desejo é ambíguo, contraditório e em fluxo constante. (...) Na separação, o sujeito tenta preencher a falta do Outro materno – demonstrando pelas várias manifestações de seu desejo por algo mais – com sua própria falta a ser, seu *self* ou ser ainda não existente. (FINK, 1998, p. 76)

Fink (1998) apresenta um terceiro termo utilizado por Lacan: “Nome-do-Pai”. Nessa perspectiva, um corte é realizado permitindo uma anulação da relação unificada mãe-criança. Para Strauss (1989, p. 49) “é o Nome-do-Pai que, por sua alteração, elide o que ele chama Desejo da mãe, como figurando o Outro anterior para fazer parar uma ordem de significação que é a significação fálica”. Sobre a função paterna, Fink aponta que “a função paterna leva a assimilação ou instalação de um nome (...) que neutraliza o desejo do outro, visto por Lacan como potencialmente muito perigoso para a criança ameaçando a traga-la ou engoli-la” (FINK, 1998, p. 79).

O desejo da mãe quando substituído por um nome (Nome-do-Pai) protege a criança de uma situação perigosa. Esse nome pode ser referido como um significante primordial. É necessário, então, uma separação adicional para que o elemento simbólico ativo na função paterna possa assumir formas variadas como: Nome-do-Pai, o não do pai, o falo e o significante do desejo do outro.

Esse arbitrário insensato do Nome-do-Pai é o que funda a Lei e permite o sentido a partir da qual as significações se ordenam como sexuais. Esse Nome-do-Pai é, portanto, uma pura função lógica, que é ao mesmo tempo significante no Outro e significante do Outro. Ela é a inscrição da Lei fundamental que recobre as leis da troca simbólica, as gerações, o reconhecimento do sujeito como sexuado e mortal. É esta função que metaforiza a obscura vontade do Outro em desejo suportado pelo significante, desejo que se abre à dialética do desejo do Outro e do desejo do sujeito (STRAUSS, 1989, p. 50).

A linguagem tem uma função primordial, é a condição do inconsciente e é através dela que pode ocorrer a substituição pela metáfora paterna, quando um segundo significante S2 for instalado substituindo o Nome-do-Pai, que simboliza o desejo do outro materno, pelo significante. Com isso o desejo da mãe de modo simbólico é transformado em S1. Essa substituição dá lugar a um sujeito desejante, pois a criança é expulsa do Outro materno.

Ao falar do “Outro”, Soler (2012, p. 27) menciona: “O outro é aquele que sustenta um discurso articulado em que se conjugam fala e linguagem. Por isso, ele introduz o pequeno sujeito na linguagem com suas palavras e seus mecanismos sintáticos de fabricação da significação”. Assim sendo, “Se a fala se fundamenta na

existência do outro, o verdadeiro, a linguagem é feita pra remetermos de volta ao outro objetivado, ao outro o qual podemos fazer tudo que quisermos, inclusive pensar que é um objeto, ou seja, que ele não sabe o que diz”.(LACAN, p. 308) Apesar da linguagem, constatamos em Lacan:

O efeito da linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta. Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele, e é aí que ele se apreende, e tão mais forçosamente, quanto, antes de - pelo simples fato de isso se dirigir a ele - desaparecer como sujeito sob o significante em que se transforma, ele não é absolutamente nada. Mas esse nada se sustenta por seu advento, produzido agora pelo apelo. Feito no Outro, ao segundo significante. (LACAN, 1998, p. 849)

Alusivo ao *objeto a* – causa do desejo, o desejo do outro é mencionado por Fink (1998) relativo a segunda formulação da máxima de Lacan, ou seja, “o desejo do homem é que o Outro o deseje”. Assim, em uma de suas falas, Lacan revela o desejo do Outro como *objeto a*. “(...) é de uma relação permanente com um objeto perdido como tal que se trata. Esse objeto *a*, como cortado, presentifica uma relação essencial com a separação como tal”. (Lacan, 1962-1963/2005, p. 235). Dessa forma, o objeto *a*, possibilita a operação da separação e alienação.

Neste sentido Kaufmann (1996), ao fazer referência à alienação e separação, diz que: “Se na alienação o sujeito só emerge como vazio sob a condição de já ter feito a escolha, a separação, por sua vez, começa pela confrontação desse sujeito com o campo do Outro, a não ser pelo fato de que a interseção de ambos, $S \times A = X$, é o conjunto vazio” (KAUFMANN, 1996, p. 23).

Abordando a travessia da fantasia ou atravessamento da fantasia fundamental, que implica no sujeito assumir uma nova posição em relação ao o Outro como linguagem e ao o Outro como desejo, Fink (1998) afirma que “a travessia da fantasia é o processo pelo qual o sujeito subjetiva o trauma, chama a si a responsabilidade do evento traumático, e assume a responsabilidade por aquele gozo” (FINK, 1998, p. 86).

Metaforizando os momentos constitutivos da subjetividade, alienação, separação e travessia da fantasia, pode-se compreender o sujeito através de uma série de metáforas descritas por Fink (1998) da seguinte forma: Na alienação o Outro domina ou toma o

lugar do sujeito; na separação o objeto a, toma a frente e tem procedência sobre o sujeito e na travessia da fantasia, o sujeito subjetiva a causa de sua existência.

Diante das corroborações supramencionadas através da perspectiva Lacaniana, concebemos o sujeito é assujeitado ao significante, como também é efeito da linguagem, o que nos instiga a considerar que o refletir sobre sujeito, subjetividade e surdez através das contribuições teórica de Lacan, apresenta importantes subsídios para compreensão da constituição subjetiva dos surdos/as no processo de aquisição e apropriação da língua de sinais, como também, a produção de sentido elaborada pelos surdos/as, diante da trajetória de escolarização. Sujeitos esses com deficiência auditiva, no entanto possuidor da fala e da linguagem.

Assim, a relação que se estabelece entre sujeito e subjetividade nos lança a duas ordens de reflexão, por um lado a constituição do sujeito surdo e por outro, a emergência do mesmo nos modos de subjetivação, seja por sua estruturação assim como por sua captura pelo campo discursivo da língua de sinais. Contudo, se falamos de emergência do sujeito surdo no campo da Libras, somos obrigados a considerar, assim como nos instiga a psicanálise, que no que da Língua de Sinais se revela o sujeito dos sinais das Libras, o sujeito que na Libras se refaz emergindo como fala.

3.3 Sujeito e Subjetividade na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe

Ernesto Laclau tinha como pretensão construir uma teoria “geral” da política ou uma concepção da política como ontologia do social. Para ele, esta construção é um objeto necessário e impossível. Considera necessário pois a questão que se relaciona com a política é a questão da construção da comunidade, da ordenação da comunidade. É possível caracterizar a teoria política de Laclau de várias maneiras: teoria do discurso; teoria política do discurso, teoria da hegemonia; teoria pós-marxista; marxismo pós-moderno ou teoria da democracia radical (BURITY, 2008). A teoria de Laclau, enquanto uma teoria do discurso, apresenta duas características associadas à ideia de discurso: o discurso como ativação de recursos linguísticos e o discurso do campo disciplinar. Laclau (apud Burity, 2008) afirma que o conceito de discurso vai ser introduzido numa reflexão sobre a política para dar conta do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social.

Destacaremos a categoria de sujeito de Ernesto Laclau, que considera o conceito de “sujeito” como polissêmico, dúbio e incompleto, que se insere eminentemente nas relações sociais dialógicas. Laclau e Mouffe, ao abordar em “Hegemonia e Estratégia Socialista” (2015) a categoria sujeito, utiliza o termo a partir da tradição althusseriana, no sentido de “posições de sujeitos” inseridas no interior de uma estrutura discursiva. Laclau e Mouffe (2015, p. 189-190) indicam que a discussão sobre o sujeito que eles introduzem naquele texto se dá, por um lado, em torno da distinção do caráter discursivo ou pré-discursivo da categoria de sujeito, e por outro, o problema recai sobre a relação entre as diferentes posições de sujeito. Até esse momento, conforme observado, os autor e autora afirmam categoricamente que “onde quer que usemos a categoria de ‘sujeito’ neste texto, o faremos no sentido de ‘posições de sujeito’ no interior de uma estrutura discursiva” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 190).

Na perspectiva de Laclau e Mouffe, desse modo, fica claro desde o primeiro momento que “os sujeitos não podem, portanto, ser a origem das relações sociais – nem mesmo no sentido limitado de serem dotados de poderes que traduzam uma experiência possível – assim como toda “experiência” depende de condições discursivas de possibilidade precisas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 190). Prosseguindo com suas colocações a respeito das posições de sujeito, Laclau e Mouffe (2015, p. 190) apontam que:

(...) a especificidade da categoria sujeito não pode ser estabelecida, seja através da absolutização de uma dispersão de “posições de sujeito”, seja através da unificação igualmente absolutista desta em torno de um “sujeito transcendental”. A categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um “sujeito significante”, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte.

De acordo com a perspectiva inicial de Laclau e Mouffe (2015, p. 190), isso indica que: “Como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso, conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas no sistema fechado de diferenças”. Essa perspectiva é ainda radicalizada, todavia, nos trabalhos posteriores de Laclau e Mouffe, na medida em que eles incorporam de forma mais sistemática e aprofundada as concepções lacanianas de

“sujeito dividido” e “sujeito da falta”. Em “Novas reflexões sobre a revolução de nosso tempo”, por exemplo, Laclau e Mouffe afirmam:

Está claro também que, se por um lado o sujeito não é externo em relação à estrutura, por outro lado também se autonomiza parcialmente em relação a esta na medida em que ele constitui o *locus* de uma decisão que a estrutura não determina. Porém isso significa: (a) que o sujeito não é outra coisa senão essa *distância* entre a estrutura indecidível e a decisão; (b) que a decisão tem, ontologicamente falando, um caráter fundante tão primário quanto o da estrutura a partir da qual é tomada, já que não está determinada por esta última; (c) que se a decisão tem lugar entre indecidíveis estruturais, o tomar-lhe só pode significar a repressão das decisões alternativas que não se realizam. O que significa dizer que a objetividade de uma decisão se constitui, em seu sentido mais fundamental, como uma relação de poder (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 47).

Reportando-se à compreensão do processo de subjetivação que passa a ser desenvolvida nessa aproximação teórica proposta por Laclau e Mouffe, Giacaglia, (2006, p. 111) salienta que, “O sujeito é consubstancial com um ato contingente de decisão, o processo de subjetivação deve ser entendido como um gesto de identificar a universalidade vazia com algum conteúdo particular que a hegemoniza”.

Laclau coloca em questão tanto a ideia de subjetividade como efeito passivo das estruturas, como da autodeterminação da subjetividade. O vazio estrutural é condição de surgimento do sujeito da ação política, que produz o fechamento provisório da estrutura, uma vez que o fechamento sempre é impossível, já que aquela é constituída a partir da exterioridade que, ao mesmo tempo em que ameaça é a condição que torna possível. (GIACAGLIA, 2006, p. 110)

O conceito de hegemonia, universaliza o particular, demonstrando a interpelação de um conjunto de outras demandas. “O sujeito da hegemonia não é necessariamente uma classe social, não precisa ser, mesmo que algumas das posições de identificação no interior desse movimento mais amplo se identifiquem como classe(s)” (BURITY, 2008, p. 48). A duração de um discurso, ao se tornar hegemônico, pode perdurar por muito tempo, pois a hegemonia é construída e contingente mas implica em uma fixação temporária.

A noção de hegemonia é apresentada por Giord (2009), que toma por base a escrita de Burity ao afirmar: “hegemonia supõe um campo teórico-político delimitado pela categoria da articulação, e, por conseguinte, pela possibilidade de se distinguir/identificar os diferentes elementos que entram na composição de uma

formação hegemônica” (GIORD, 2009, p.78). O autor prossegue asseverando que: “Hegemonia apontará para uma ausência de totalidade e para uma diversidade de tentativas de recomposição e rearticulação que faz possível para as lutas terem significado e as forças históricas se moverem” (GIORD, 2009, p. 78). A noção de sujeito hegemônico, portanto, se coloca da seguinte forma:

O sujeito hegemônico, como sujeito de toda prática articulatória, deve ser parcialmente exterior àquilo que ele articula – de outro modo, não haveria articulação alguma. Por outro lado, contudo, tal exterioridade não pode ser concebida como aquela existente entre dois níveis ontológicos diferentes. Conseqüentemente, poderia parecer que a solução seria reintroduzir nossa distinção entre discurso e campo geral da discursividade – enquanto a exterioridade seria aquela correspondente a formações discursivas diferentes (LACLAU; MOUFFE, 2005, p. 214).

É importante destacarmos que na perspectiva Laclauniana o significante vazio, mesmo esvaziado de sentidos, possui um significante, ou seja, é uma condição que o significante assume na impossibilidade de produzir sentidos específicos, pois compõem-se no cenário de múltiplos significados.

Um significante vazio como tentei mostrar, não é apenas um significante sem significado – que como tal, estaria fora da significação -, mas um significante significando o ponto cego inerente à significação. O ponto em que, a significação encontra seus próprios limites e que no entanto, se a significação for de qualquer forma possível, tem que ser representado como precondição sem sentido do sentido. (LACLAU, 2011, p. 197)

É no cenário dos múltiplos significados, que o discurso hegemônico ocupa espaço na busca do estabelecimento de um “sentido absoluto” com posições diferentes.

A noção de significantes vazios demonstra a contingência de toda a identidade e a impossibilidade de sua constituição plena ao introduzir a ideia de que uma identidade dada pode esvaziar-se de conteúdo, manter sua continuidade como pura nominação e através de uma operação hegemônica operar um fechamento do espaço social. Entretanto, todo o fechamento de um sistema é sempre provisório, podendo ser subvertido por uma articulação hegemônica. (GIACAGLIA, 2014, p. 100)

Southwell, (2014, p. 137) cita Laclau, (1996) apresentando que “Um significante é tendencialmente vazio, porém nunca o é totalmente. A articulação discursiva que finalmente consegue impor é o que defini uma hegemonia”.

(...) um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significações apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidades de realizar aquilo que está no interior desses limites – se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo não seriam limites em absoluto. (LACLAU, 2011, p. 68)

A partir da concepção teórica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que desenvolvem em seus escritos uma teoria política que dialoga diretamente com a psicanálise, buscaremos investigar os processos de constituição subjetiva de estudantes surdos/as, analisando como a aquisição da língua de sinais implica, ao mesmo tempo, na constituição de uma posição subjetiva (contra-)hegemônica e no estabelecimento de condições que possibilitam a emergência de novos processos de subjetivações.

O discurso dos alunos e alunas surdos e surdas serão analisados, através da construção de um *corpus* de entrevistas, pela vertente teórica e metodológica da Análise do Discurso de tradição francesa, que levará em consideração que a análise não é simplesmente uma interpretação, mas sim, uma interpretação de segunda ordem, pois não buscaremos entender o sentido, mas sim o que tornou possível ou impediu a construção dos sentidos apresentados nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

Considerando que a “memória em comum” é um dos elementos que torna o discurso possível, realizar a análise de discurso é entender qual memória em comum é apresentada no campo discursivo, desse modo, no próximo capítulo, abordaremos através da dimensão histórica acultura surda e cultura escolar, presente, por vezes parcialmente, na memória coletiva. O reconhecimento oficial da Libras, proporcionou um fortalecimento político, conseqüentemente, de autonomia para esses sujeitos, como nos apresenta Dalcin (2006) A entrada dos surdos na comunidade surda e a aquisição da Libras proporciona um novo nascimento, para Dalcin pertencer a uma comunidade permeada por cultura(s) que escora novas identificações, favorecer um novo despertar. Para finalizar o próximo capítulo, tentamos apresentar a correlação da Libras e as dinâmicas de subjetivação, como (im)possibilidades de emancipação dos estudantes surdos e surdas.

4 CULTURA SURDA E CULTURA ESCOLAR

A palavra cultura, no sentido etimológico descrito por Cunha (1991), deriva do latim *cultura* que significa ato, efeito ou modo de cultivar. Encontramos no Dicionário Aurélio a descrição de cultura que, em seu sentido contemporâneo, descreve “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade” (FERREIRA, 1986, p. 508). Encontramos nas palavras de Gesser, (2009, p. 301) que “a cultura é produtiva, dinâmica, aberta, plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares”.

Sobre cultura surda, podemos considerar as especificidades apresentadas por um grupo de pessoas (ouvintes e surdas) que compartilham e vivenciam comportamentos comuns, referentes a língua, aos valores, as comunidades, as crenças, as ideias e a todo movimento que abrange direta e indiretamente o contexto da surdez. Alusivo à cultura surda, Strobel (2008, p. 30) cita Padden e Humphries (2000, p. 05), apresentando que:

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançar.

No cenário que predomina a cultura ouvinte, é comum o desconhecimento das pessoas sobre a cultura surda, no entanto, esse desconhecimento, por vezes, desenvolvem nas pessoas percepções negativas. Strobel (2008) nos apresenta que a concepção das pessoas que não conhecem a cultura surda, através das representações imaginárias, fazem suposições errôneas sobre esses sujeitos.

A cultura surda exprime valores, crença que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos. Infelizmente, elas não são procuradas pela família que procuraram as escolas primeiro, porque elas oferecem aos surdos o modelo ouvinte próximo, isto é, “normais”, perante a sociedade ouvintistas. (STROBEL, 2008, p. 26)

Os surdos e surdas, enfrentam a séculos processos de estigmatização intenso. Um indicador óbvio da posição dos ouvintes em relação aos surdos e surdas é evidenciado na tendência naturalizada de desejar insistentemente que os surdos e surdas sejam “curados”, através da aquisição da escuta, e conseqüentemente da fala, pois desta forma serão conduzidos ao modelo “normal” de pessoa imposto pelos padrões dominantes. Esse tipo de percepção infelizmente ainda é muito comum no contexto atual. Os surdos e surdas são representados para a sociedade, desse modo, como sujeitos portadores de condições física, mental, psicológica e social não favoráveis ao exercício de sua autonomia.

Diante dos estigmas arraigados sobre a surdez acima mencionados, Gesser (*apud* Padden & Humphries, 1988, p. 44) nos apontam que a “deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Esta marca sugere autorrepresentações políticas e objetivos não familiares para o grupo”. Gesser ainda afirma que “A construção da identidade *deficiente* (e todos os seus derivados pejorativos) está ainda muito presente na vida dos surdos, e junto com ela uma série de práticas encapsuladas no projeto clínico hegemônico”. (GESSER, 2009, p. 281)

Do ponto de vista de Perlin (p. 58, 2010) “Os discursos ouvintes são feito de práticas discursivas marcadas por estereótipos. Os teóricos ouvintistas ditam regras que regulam o que deve ser dito e o que deve permanecer em silêncio”. Sobre o discurso ouvintista, Strobel (2008, p. 23) alude que “O sujeito surdo para está bem integrado à sociedade deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver “normalmente”. Se não conseguir é considerado “desviante”. As práticas ouvintistas tendem, portanto, a constituir formas de opressão dos surdos, tanto no passado quanto no presente, o que por vezes impede os mesmos de conquistarem autonomia e de serem vistos como seres com potencialidade, Desse modo, Gladis T. Perlin (p. 59, 2010) descreve que:

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração de poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

A cultura surda está relacionada diretamente a língua de sinais, um marco a ser considerando sobre a língua de sinais é que a mesma possui para os surdos uma função significativa no seu desenvolvimento e em seu reconhecimento enquanto sujeitos de possibilidades, como também contribui para a construção de sua identidade e para sua formação subjetiva. Assim, Strobel, 2008 apresenta:

Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 31)

Nesse caso, Dizeu e Caporali expressam que “a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” (DIZEU, CAPORALI, 2005, p. 588). Para compreender as especificidades da cultura surda, que compartilha de artefatos demarcadores da formação subjetiva, utilizaremos a descrição de Strobel (2008) que apresenta oito artefatos culturais, sendo eles: experiência visual, linguística, literatura surda, artes visuais, política, vida social e esportiva e materiais.

Sob o ponto de vista da experiência visual, a autora apresenta que a percepção de mundo dos surdos se dá através do olhar; na perspectiva linguística, a língua de sinais, os “sinais emergentes” ou “sinais caseiros”, marcam fortemente a cultura do povo surdo; a literatura surda, proporciona a possibilidade de expressão das vivências surdas através da poesia, das histórias, piadas, contos, lendas, entre outros gêneros.

No campo das artes visuais, os surdos compartilham e externalizam a manifestação das suas emoções, da sua cultura e das suas vivências sociais. Referindo ao artefato política, contribuições significativas foram e são obtidas através do movimento de luta do povo surdo em busca dos seus direitos; na perspectiva do artefato vida social e esportiva, é descrito pela autora e materiais é apresentado recursos que atendem as especificidades do povo surdo, como exemplo: TDD (Telephone Device The Deaf), instrumentos luminosos, despertadores com vibradores, babá sinalizadora, legendas closed-caption, entre outros.

Correlacionando o conceito de cultura surda com a realidade escolar, nos deparamos na literatura com uma gama ampla de perspectivas. Não é objetivo deste

capítulo aprofundar essas perspectivas, mas, problematizar as tensões, os conflitos e as rupturas que a cultura surda enfrenta no âmbito escolar.

O espaço escolar se caracteriza por diversos aspectos, desde sua composição burocrática, modos de organização, modelos de gestão e grades curriculares até as normas internas, crenças e valores vivenciados e compartilhados pelos sujeitos que compõem esse espaço. Todos esses aspectos contribuem fortemente para a construção do que se poderia considerar uma cultura escolar. Como observa Silva, em relação à concepção de cultura escolar desenvolvida por Chervel:

(...) a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem (SILVA, 2006, p. 202).

No contexto cultural escolar é muito comum encontrarmos práticas e ações de exclusão no que se refere à aceitação e valorização das culturas apresentadas por grupos que representam minorias, diante de um cenário que busca enquadrar de forma homogênea as ações comportamentais dos alunos/as tendo como referência a cultura dominante. Essas ações reproduzem graves problemas, pois resultam na tentativa de anulação da identidade dos sujeitos considerados “diferentes”, impossibilitando-os o exercício da autonomia e o direito à cidadania.

No contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece fronteiras entre o normal e o anormal, produzido, assim, as minorias. Negar as diferenças culturais significa não considerar que as sociedades modernas se formaram sob a égide de políticas colonialistas, as quais estabeleceram relações hierárquicas entre diferentes povos e a dominação da metrópole sobre a colônia. Ou seja, indica procurar esquecer a gênese dos sérios problemas relacionados com as culturas de minorias (PAULA, 2009, p. 409).

Dessa forma, podemos dialogar com a afirmação de Carmem Tereza Gabriel que indica: “De uma maneira geral, essas críticas versam sobre a incapacidade do modelo de escola inventado na Modernidade lidar com as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos, narrativas, dos diferentes sujeitos que nela interagem” (GABRIEL, 2011, p. 236). Para a autora, o contexto escolar nega as diferenças culturais, o que exige mudanças de posicionamentos, através de estratégias que possam desconstruir o caráter

monocultural criticado por Candau e monoglota apontado por Corazza das instituições escolares. Assim, nessa perspectiva, falar de “desconstrução monocultural” só ganha sentido quando se busca caminhos que permitam refletir sobre a relação dominador-dominado como aponta Gabriel.

Para tal, é preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita, ao mesmo tempo, denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias, em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeitos em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados (GABRIEL, 2011, p. 237).

Em uma acepção mais pontual, Skliar (2000) afirma que:

Ao se analisar a cultura escolar, os problemas enfrentados pelas culturas de minorias ficarão mais claros, tendo em vista a convivência no ambiente cultural – escola – constituída pela homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante. Esse princípio homogeneizador foi baseado em princípios assistencialistas dirigidos para ações corretivas que visavam disciplinar o corpo e as mentes, de acordo com os padrões e valores de um projeto de normalidade (apud PAULA, 2009, p. 410).

Isso implica buscar mudanças efetivas contra as discriminações, opressões e exclusões, não só as que os surdos/as enfrentam, mas também os demais grupos minoritários. Fica muito evidente a necessidade de mudanças políticas, de novas práticas pedagógicas e de formação de professores que contemplem a problemática da diferença e que busquem superar a tradição de exclusão, repressão e anulação das minorias culturais.

Encontramos pessoas surdas que não têm acesso a escolas, como também, encontramos pessoas inseridas nas escolas mas, por sua vez, enfrentam inúmeras dificuldades. Podemos considerar que a dificuldade principal seja, exatamente, o não respeito à sua cultura, que apresenta como principal elemento diferencial o uso da Língua de Sinais. O uso da Língua de Sinais representa um verdadeiro desafio diante da língua predominante, o português, e da intensa hegemonia ouvinte. Como observam Moreira e Candau (2003), citados por CANDAU (2011, p. 16):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a

diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Diante de tantas percepções negativas, surgem movimentos culturais que clamam por novas práticas pedagógicas no contexto contemporâneo. A escola reconhece como uma de suas funções principais a de contribuir para um melhor desenvolvimento cultural, que considere e respeite os diversos espaços sociais compostos por inúmeras diferenças e particularidades. Nesse contexto, abrem-se as possibilidades para um pluralismo cultural mais democrático. No entanto, a entrada da diferença na escola se dá sempre de forma problemática e, com isso, as trabalhadoras e trabalhadores da educação passam enfrentar grandes desafios. Reconhecer a diversidade, lidar com a chamada multiculturalidade, inserir os ditos “diferentes” que compõem a nossa sociedade sem discriminar, respeitando as particularidades, não é tarefa fácil para muitos profissionais da área da educação, porém, esse é um dos grandes desafios da sociedade atual.

4.1 Libras e as Dinâmicas de Subjetivação: As (Im)Possibilidades de Emancipação de Estudantes Surdos e Surdas

O nascimento de uma língua não é apenas um evento traumático, um festim de esperança ou uma aposta de universalização é, fundamentalmente, um acontecimento político que se impõe diretamente sobre os processos de subjetivação e constituição de grupos sociais, assim como sobre condições de assujeitamento. Dele novas qualidades de existência passam a fazer parte do espaço público, novos lugares são instituídos, outras formas de subjetivação são erigidas. Um campo tensionado se agita no seu entorno e, nesse espaço, rituais de vidas podem se chocar com razões econômicas, com condições sociais, com exigências éticas e com manifestações estéticas.

Processos migratórios de palavras, ideias e conceitos são postos em movimento, nos quais a tradição, o mítico, o compreensível, o representativo, a novidade se redefinem num tempo outro, reposicionando sujeitos por entre os jogos do poder. Processos coercitivos são estabelecidos, um cenário tensionado enfim se institui. A língua é um definidor de campos que condicionam os marcadores de território, muitas vezes uma defesa frente ao invasor, assim como um instrumento de conquista e de afirmação. De vida própria, ela desafia a política, interroga a ética, assim como

instrumentaliza o sujeito a pensar-se ao mesmo tempo pensa o mundo. Pensando o mundo abre-se a possibilidade de localização.

Disto decorre, a intensa imposição a que os surdos e surdas, são impelidos a responder à família e à sociedade, perante uma factível obrigatoriedade de um estabelecimento da comunicação oral. Mesmo considerando as limitações sobre a oralização, não se ameniza essa imposição. Em alguns núcleos familiares, essa demanda é imposta na tentativa de evitar o enfrentamento com a diferença que os surdos e surdas apresentam. A língua oral proporciona a esses sujeitos sua inserção no cenário da exclusão, uma vez que, por não possuir recursos que proporcionem sua apropriação, resulta em dificuldades e limitações. Pelo ângulo da linguagem oral, os surdos e surdas enfrentam a não compreensão das situações vivenciadas. (DALCIN, 2006, p. 212).

Dalcin (2006), referindo-se aos depoimentos dos participantes de sua pesquisa de mestrado aponta que o não contato com a Língua de Sinais reflete na dimensão da precariedade simbólica ao qual os surdos ficam submetidos. “Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna – a língua oral – eles não têm condições de compartilhar o mesmo código que a mãe” (DALCIN, 2006, p. 194). O que acarreta, de acordo com a autora, sérias limitações quanto a subjetividade desses sujeitos, gerando estagnação subjetiva e uma exclusão linguística. Para os surdos não usuários da Língua de Sinais, os sinais caseiros, compostos por gestos e imitações, proporcionam o estabelecimento de contato com o núcleo familiar criando, dessa forma, um sistema de código familiar. Dalcin (2006, p. 195) cita Behares e Peluso (1997) os quais afirmam que:

Crianças surdas filhas de pais ouvintes têm, aos três anos de idade, um modo particular de se comunicar que é diferente da língua oral majoritária, da língua de sinais da comunidade surda do lugar em que vivem e dos instrumentos artificiais de manualização da língua oral majoritária.

Esse tipo de código familiar desenvolvido intuitivamente nas interações entre pessoas surdas e familiares denomina-se “simbolismo esotérico”, conceituado da seguinte forma: “O simbolismo esotérico tem uma estrutura semelhante a uma língua. Sua utilidade é tornar possível a comunicação na ausência de uma língua em comum, devido às restrições inatas da criança que o produz” (DALCIN, 2006, p. 195).

Sem conhecimento da Língua de Sinais, a família estabelece com o sujeito surdo sinais caseiros. Esses sinais são direcionados para necessidades específicas, por isso,

são restritos e sem contextualização, o que dificulta aprofundar as situações apresentadas. Pelo fato de serem restritos ao núcleo familiar, dificultam o estabelecimento de laços sociais. No entanto, esses sinais proporcionam a inclusão do surdo no registro simbólico, através também da função maternal estabelecida entre mãe e filho. Dalcin (2006) observa então que “a função de maternagem e os sinais caseiros garantem uma entrada precária no simbólico, mas não lhes possibilitam o deslize na cadeia significante e, conseqüentemente, a interação com seu entorno linguístico-sócio-cultural” (DALCIN, 2006, p. 212).

No Brasil, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorreu em abril de 2002 através da Lei 10.436. Assim, um cenário de tensão entre política, mecanismos subjetivos, mudanças culturais e processos educacionais foi gerado e contribui para demarcar diretamente um universo discursivo. Esse evento representa um grande potencial de emancipação para os sujeitos surdos, pois o reconhecimento legal da Libras passou a produzir, ainda que de forma lenta, condições reais de inclusão, afetando diretamente as relações sociais. Com o reconhecimento oficial da Libras, os sujeitos surdos ganham maior autonomia e força política para lutar por seus direitos, pelo reconhecimento e respeito de sua identidade e por espaços na sociedade, como sujeitos autônomos e possuidores de especificidades diferentes das que são valorizadas e consideradas normais pelos padrões sociais dominantes.

De acordo com Laclau (2011), os valores universais estão extintos ou ameaçados, o que possibilita o enfraquecimento do fundacionismo imperialista do iluminismo ocidental. Abordando a conjuntura da experiência da modernidade, Laclau (2011) afirma que o tempo presente rompe com a “dita” modernidade. Segundo o autor, o que dominaria o nosso tempo seria uma nova, crescente e generalizada consciência dos limites da razão, dos valores e dos ideais. As conseqüências desses processos repercutem em crise, no entanto, a consciência dos limites, abrem possibilidades inéditas para uma crítica radical de toda forma de dominação, como também, possibilidades e formulações de projetos de libertação da “ditadura racionalista do iluminismo”.

A entrada dos surdos na comunidade surda e a aquisição da Libras proporciona um novo nascimento, um despertar, um pertencimento a uma comunidade que sustenta novas identificações, permitindo o surgimento de novas possibilidades, caracterizadas por proporcionar a ampliação dos relacionamentos interpessoais e até mesmo uma

melhor qualidade nessas relações. Outros ganhos são apresentados no que se refere a aprendizagem, como também a possibilidade de ruptura de situações de alienação e de inércia subjetiva. Como observa Dalcin:

Assim, a primeira palavra, o primeiro sinal, leva a todos os outros e liberta a mente aprisionada. No momento em que a língua os nomeou, ela os retirou da alienação e da inércia subjetiva a que estavam relegados e lhes deu um significante primordial, seu sinal próprio, que lhes possibilitou entrar na cadeia discursiva. Com isso, houve um despertar, um nascimento para um modo do pensamento e da linguagem, depois de uma existência meramente perceptiva por anos (DALCIN, 2006, p. 208).

De acordo com a autora, a comunidade surda possibilita às pessoas surdas um suporte para a constituição de sua subjetividade. Os ganhos são significativos, pois a inserção e apropriação da cultura surda oferece aos surdos a condição de sair do lugar do diferente, do incapaz, do estrangeiro, pois encontram uma filiação. Esses ganhos são apresentados nos discursos dos surdos pesquisados por Dalcin (2006), que expressaram a importância da comunidade surda em suas vidas, como também, exaltaram a língua de sinais.

Fazendo relação com o multiculturalismo, numa vertente pós-estruturalista, podemos refletir através da perspectiva laclauiana sobre as subjetividades coletivas e políticas. Laclau (2011) afirma que não é possível uma cultura da pura diferença e apresenta como justificativa dois argumentos. O primeiro é que os grupos não possuem existências monádicas, porém, sua identidade se constitui através das relações com os outros grupos. O segundo é que para se afirmar a identidade diferencial é necessário a inclusão do outro nessa identidade. Como afirma Gladis Perlin, autora surda: “Entendo o conceito de identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto” (PERLIN, 2010, p. 52).

Com base nessa mesma percepção Strobel (2007, p. 33), citando Macleary (2003), indica que “o orgulho de ter identidade surda é um ato político. É porque o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte. O ouvinte começa a ter menos controle sobre o povo surdo”. A autora ainda afirma que “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos “surdos” (STROBEL, 2007, p. 34).

Nesse sentido a Libras, enquanto instrumento político, incide sobre os mecanismos subjetivos dos surdos e instiga-nos a pensar sobre a questão de sua própria identidade. Costa e Lopes (2013) destacam que para compreender a concepção de sujeito político na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, se faz necessário perceber que Laclau afirma ao mesmo tempo e postula uma tensão insuperável entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença, herdeiras da psicanálise lacaniana e filosofia derridiana, uma subvertendo a outra. Referindo-se a lógica da diferença, Mendonça (2014, p. 86)

Está se dá pela percepção identitária como tal, o que Laclau (2005) denominou, em seu último trabalho, de demandas democráticas, que nascem isoladas no primeiro momento e que, por estarem isoladas, estão imersas numa lógica da diferença, pois que não articuladas com outras demandas democráticas.

Sendo assim, Costa e Lopes (2013, p. 60) ressaltam que “(...) as articulações equivalenciais são tentativas de fechamento, de consolidação de uma subjetividade política, são (sensações/ilusões) de estancamentos provisórios da diferença”.

(...) se o universal resulta de uma divisão constitutiva em que a negação de uma identidade particular transforma esta no símbolo da identidade e plenitude como tais, então temos de concluir que: a) o universal não tem nenhum conteúdo próprio, mas é uma plenitude ausente, ou melhor, o significante de plenitude em si, da própria ideia de plenitude; b) o universal só pode surgir do particular, pois apenas a negação de um conteúdo *particular* transforma esse no símbolo de uma universalidade que o transcende; c) como, no entanto, o universal – tomado em si mesmo – é um significante vazio, qual conteúdo particular o simbolizará é algo que não pode ser determinado por uma análise do particular em si nem do ‘universal em si’. A relação entre os dois depende do contexto do antagonismo e é, no estrito sentido do termo, uma operação hegemônica (LACLAU, 2011, p. 40, 41).

A tensão entre a “universalidade” e a “particularidade”, nas palavras de Laclau, não é um fenômeno marginal, mas, é através dela que as identidades políticas contemporâneas são construídas, apontando para sua contingência e limites. Pela contingência é possível reconhecer as limitações dos agentes históricos. Assim, para a modernidade, a descoberta da universalidade representava o caminho inexorável para os agentes de transformação com capacidade de superar todo particularismo e limitação. No entanto, na atualidade, torna-se cada vez mais evidente que as lutas sociais e políticas não são capazes de gerar a plenitude da comunidade (LACLAU, 2011).

A condição de tutela a que os surdos e surdas historicamente foram expostos está hoje posta em questão. O exercício do pátrio poder encontra-se tensionado ao ser confrontado com as demandas sociais contemporâneas, demandas que vão do reconhecimento da cidadania à efetiva autonomia a que o surdo tem o direito ao arbitrar e gerir sua existência. No esteio dos discursos e das lutas pela democratização do espaço público, a Libras se verte como uma efetiva conquista política, social e afetiva, a que o Estado brasileiro tem se comprometido em defender. Para Mendonça “A emancipação das mais diversas amarras sociais surgidas ao longo da história tem sido um sonho acalentado pelo gênero humano. Emancipar tem sido também permanente tarefa política de grupos e de movimentos sociais” (Mendonça, 2007, p.2). Laclau (2011) considera que durante séculos a emancipação tem sido vista como parte do imaginário político. Nas palavras de Mendonça:

É digno de nota, contudo, que a emancipação tem sido historicamente tratada a partir de uma dimensão essencialista, que *grosso modo* toma o sujeito como transparente e unificado em relação as suas próprias características como Ser, assim como em termos de projetos políticos emancipatórios contra situações de opressão (MENDONÇA, 2007, p. 3).

Referindo-se ao viés essencialista, Mendonça (2007) aponta que os sujeitos são tratados de forma unificada e transparente, ou seja, como sujeito uno e autocentrado, encontrando-se pronto e completo, desta forma, toma-se como categoria a essência, sendo ela capaz de indicar as características fundamentais para a existência de um ser. Ernesto Laclau (2011) critica essa posição e analisa que hoje a noção de emancipação tem atravessado um processo de desintegração – ou desconstrução – que tem questionado várias de suas dimensões.

O autor enfatiza que, numa perspectiva histórica, os discursos de emancipação se constituíram por duas lógicas, a primeira que abarca o pressuposto da objetividade e da representabilidade plena, e a segunda que considera impossível qualquer objetividade social. Essa proposição do autor fica mais clara quando ele afirma que “Emancipação significa ao mesmo tempo fundação (*foundation*) radical e exclusão radical – isto é, ela postula ao mesmo tempo um fundamento do social e sua impossibilidade” (LACLAU, 2011, p. 29). Para Laclau (2011):

A emancipação está estritamente vinculada ao destino do universal. Quer a dimensão de fundação prevaleça, quer a emancipação venha a ser um

verdadeiro ato de fundação radical, sua performance não pode ser obra de qualquer agência social particularista. Vimos que estas duas dimensões – fundação e abismo radical – são realmente incompatíveis, mas ambas as alternativas requerem igualmente a presença do universal. Sem a emergência do universal no terreno histórico, a emancipação seria impossível (LACLAU, 2011, p. 38).

Analisando o contexto da surdez, consideramos que não existem possibilidades de um direcionamento emancipatório através da formação de identidades isoladas, com isso, estratégias didáticas e metodológicas devem ser desenvolvidas e aplicadas não apenas com o intuito da aprendizagem de conteúdos, mas, fundamentalmente, oportunizando o posicionamento dos surdos e surdas enquanto sujeitos do discurso no contexto social amplo, numa perspectiva universal e não apenas restritos nas comunidades surdas como grupo particular.

Passaremos para o capítulo 4, apresentando as estratégias metodológicas utilizadas para investigar o discurso dos participantes da presente pesquisa. Fazemos um breve percurso sobre a Teoria do Discurso e a escola francesa de Análise do Discurso, apresentando por fim, o delineamento da pesquisa.

5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA INVESTIGAR O DISCURSO DE PESSOAS SURDAS

De acordo com o referencial teórico-metodológico que fundamenta o presente trabalho a primeira tarefa de uma pesquisa fundamentada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe é “construir teoricamente o problema a ser investigado” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1334). Conforme afirmam os mesmos autores:

A eleição de um modelo de pesquisa orientada ao problema implica que o elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado. Tal perspectiva, entretanto, não deve implicar em relativismo ou ecletismo superficial na escolha das vias teóricas ou da metodologia. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p.1332)

O problema central da pesquisa que apresentamos aqui, como já foi indicado anteriormente, foi formulado através da seguinte questão: Como o processo de escolarização e a aquisição da Libras contribuem para a constituição da subjetividade

das pessoas surdas? Através desse problema inicial, portanto, delimitamos os principais conceitos que nos permitiu construir e delimitar nosso objeto de pesquisa. Desse modo, apresentamos a seguir nossas escolhas e propostas metodológicas utilizadas para investigar o objeto teórico e para aprofundar nossa discussão sobre a problemática proposta procurando responder, ainda, que de forma parcial e contingente, as questões levantadas ao longo do trabalho.

Em relação ao discurso enquanto categoria teórica, Burity (2008) afirma que o discurso pode ser visto como ativação de recursos linguísticos e, ao mesmo tempo, como campo disciplinar. De acordo com Burity (2008), Ernesto Laclau discorda da pretensão das ciências sociais clássicas de tentar descrever “as coisas como elas são”, pois ele insiste na importância da dimensão da significação e no caráter constitutivo do discurso em relação à realidade. Reforça ainda que Laclau procura recuperar para as ciências sociais o caráter insuperável do processo de significação para compreensão e constituição dos fenômenos sociais.

Considerando a fala de Costa (2002, p. 154) de que a “pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia”, o presente trabalho se insere na modalidade de pesquisa empírica qualitativa, a ser desenvolvida no campo da educação de surdos e surdas, tendo como meio de investigação a análise do discurso de estudantes surdos e surdas cursando nível superior acerca de seu processo de escolarização e aquisição da linguagem. Entendemos, em nossa proposta, que a produção científica em educação deve evidenciar as relações humanas de forma justa, solidária e emancipatória. Ghedin (2008) menciona Japiassu (1997) para aludir ao argumento de que a ciência que investiga a educação deve preocupar-se com “em que condições as produções de seus pesquisadores são capazes de inventar um mundo, de tornar-se parceiras da humanidade e de pensar não somente o que é verdadeiro, mas o que é justo e desejável” (GHEDIN, 2008, p. 39). Ghedin nos aponta ainda que:

Cabe a ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. (GHEDIN, 2008, p. 39)

Marluci Paraíso (2012), ao abordar as metodologias de pesquisa pós-críticas aplicadas no campo da educação, apresenta as contribuições que as diversas teorias pós-

críticas introduzem nos processos de pesquisas. A autora afirma que vivemos hoje um tempo de mudanças significativas na educação, com isso educamos e pesquisamos em um tempo diferente. Menciona Sandra Corozza (2005), que utiliza o termo “tempo do desafio da diferença pura”, para referir-se aos cenários de diferentes grupos e de múltiplas especificidades ao qual estamos inseridos. Considerando esse contexto, não podemos pesquisar do mesmo modo, pois, como Paraíso (2012, p. 27) advoga, “as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros”. Recorrendo novamente a Ghedin, constatamos que:

Percebe-se na educação um objeto complexo que, ao ser aprendido cientificamente, não pode sofrer reduções nem fragmentações, que produziram sua descaracterização. Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta – como não deram – de estudar a educação (GHEDIN, 2008, p 43).

Lage (2013, p. 50) aponta que a pesquisa qualitativa “tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa”. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa do seguinte modo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Segundo os mesmos autores, o pesquisador qualitativo pode ser visto como *bricoleur* e confeccionador de colchas, pois pode reunir em seu trabalho diversas imagens marcadas por diferentes gêneros. Paraíso (2012) assegura que as articulações de saberes e as bricolagens metodológicas contribuem com muita intensidade nas pesquisas pós-críticas. Para a autora, “bricolagem é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas” (PARAÍSO, 2012, p. 33). É nesse sentido que compreendemos a afirmação de Costa (2002) de que:

Pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive e esteja atento as suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que deseja investigar (COSTA, 2002, p. 151).

5.1 A Teoria do Discurso e a Escola Francesa de Análise do Discurso

A partir do problema de pesquisa delineado e da compreensão do processo de pesquisa em educação que foi apresentado nas páginas anteriores, esta pesquisa buscou desenvolver uma estratégia de investigação fundamentada numa apropriação das técnicas e conceitos da tradição francesa de análise do discurso a partir da perspectiva filosófica e ontológica da teoria do discurso de Laclau e Mouffe. No que se refere a análise do discurso, reconstituir um percurso histórico é uma ação complexa e difícil de ser realizada uma vez que a AD faz parte de um imenso campo com inúmeras correntes diferentes. Dominique Maingueneau, abordando a AD a partir de uma perspectiva histórica menciona que:

Trata-se de um espaço de pesquisa fervilhante e que não pode ser remetido a um lugar de emergência exato. Atribui-se frequentemente um papel fundador a pensadores tais como E. Goffman, L. Wittgenstein, M. Foucault ou M. Bakhtin; indubitavelmente eles tiveram um papel importante, mas a abordagem de cada um deles abrange apenas parte desse imenso campo, e nenhum deles recortou, mesmo com outro nome, um território que recobrisse mais ou menos o da atual análise do discurso. Só poderíamos construir uma história quase linear se nos restringíssemos a determinadas correntes (MAINGUENEAU, 2015, p. 15).

O autor cita que as problemáticas que contemplam a AD no contexto atual surgiram em 1960, tendo como espaço mais específico os Estados Unidos, a França e a Inglaterra. Mundialmente a expansão ocorreu a partir de 1980. De modo amplo, a filosofia e a linguística contribuíram com as principais reflexões sobre os discursos. No entanto, movimentos paralelos também ocorriam em outros países, para além dos campos anglo-americano e do contexto francês. Na Itália desenvolviam-se vários estudos em literatura e semiótica. Da Rússia também surgiram importantes contribuições como as de Bakhtin, de Jakobson e do formalismo russo, tendo como base o estruturalismo francês. Tratando especialmente do campo da linguística, Charaudeau e Maingueneau (2014) apontam que:

Desde os anos 80, vê-se proliferar o termo “discurso” nas ciências da linguagem, tanto no singular (“o domínio do discurso”, “a análise do discurso”...) quando no plural (“cada discurso é particular”, “os discursos inscrevem-se em contextos”...), segundo a referência seja à atividade verbal em geral ou a cada evento de fala. A proliferação desse termo é o sintoma de uma modificação no modo de conceber a linguagem. Falando de “discurso”, toma-se implicitamente posição contra uma certa concepção da linguagem e da semântica. Em boa medida, essa modificação resulta da influência de diversas correntes pragmáticas, que sublinharam um certo número de ideias-força (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 169).

Na França, o grande ano da análise do Discurso foi em 1969, Pêcheux publicou o livro “Análise automática do discurso” e Foucault a “Arqueologia do Saber”. Décio Rocha (2014) mostra que o filósofo Michel Pêcheux nesse período se posicionava enquanto direção teórica de modo oposto aos trabalhos na época desenvolvidos pelo viés da Análise de Conteúdo de base behaviorista. “De modo conciso, diremos que Pêcheux privilegia a articulação entre Linguística, História e Psicanálise para dar conta de fatores como o ideológico e o sujeito na produção de efeitos de sentido” (ROCHA, 2014, p. 620).

A revista de linguística *Langage*, nesse mesmo período dedicou um número especial a Análise do Discurso, intitulado pela revista como um campo novo. Para o linguista responsável, Jean Dubois, “desenvolver a análise de discurso é uma forma de ampliar os trabalhos de linguísticas para as relações entre língua e sociedade, de renovar de alguma maneira os métodos da filologia” (MAINGUENEAU, 2014, p. 18).

No dispositivo de interpretação, o estudo do discurso distingue-se da hermenêutica buscando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, não estacionando na interpretação, mas trabalhando seus limites e mecanismos como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2005). Eni Orlandi (2005), ao abordar o discurso e a linguagem, descreve que a linguagem possui diversas maneiras de ser estudada. Considerando esta diversidade, os estudiosos deram origem à perspectiva da análise de discurso que trata do discurso, da prática de linguagem e da palavra em movimento. A língua pode ser entendida, através da análise do discurso, enquanto trabalho simbólico. A linguagem é concebida como “mediação” necessária entre o homem e a realidade natural e social. Entretanto, a língua não é trabalhada enquanto sistema abstrato, mas como língua no mundo, o que exige do analista de discurso

relacionar a linguagem à sua exterioridade, correspondendo ao descentramento da noção de sujeito (ORLANDI, 2005).

Maingueneau (2015) conceitua discurso como uma organização além da frase; uma forma de ação; interativo; contextualizado; assumido por um sujeito, regido por normas; que constrói socialmente o sentido e é assumido no bojo de um interdiscurso. O autor aponta que refletir em termos de discurso remete a articulação dos espaços disjuntos e menciona, para justificar essa colocação, que Michel Foucault aponta que no discurso os laços entre as palavras e as coisas e entre a linguagem e o mundo são desfeitos. Menciona também que os “discursivistas” precisam estar atentos para não reduzir o discurso ao linguístico, ou a absorção das realidades sociais ou psicológicas.

Esta “teoria do discurso” agrupa projetos intelectuais que combinam de diversas maneiras preocupações advindas do pós-estruturalismo, dos “*cultural studies*” e do construtivismo. Eles questionam os pressupostos das ciências humanas e sociais, em particular sobre a subjetividade, o sentido, o poder, a diferença sexual, a escrita, a dissidência, o pós-colonialismo... A principal referência, nesse sentido, é, sem dúvida, Michel Foucault. Podem-se também mencionar os trabalhos de J. Butler (1990, 1997) ou de G. C Spivak (1987, 1999, 1999), que no cruzamento da filosofia, do feminismo e do marxismo, se dedicam a criticar os paradigmas ocidentais. No domínio das ciências políticas, evocaremos a teoria pós-marxista da “hegemonia”, defendida por E. Laclau e C. Mouffe (1985), muito influenciados por L. Althusser e J. Lacan (MAINGUENEAU, 2015, p. 31 – 32).

Um fator importante apresentado por Maingueneau é que a maioria dos discursivistas não trabalham no campo da teoria do discurso, são analistas dos discursos. Esses analistas estudam *corpora* específicos e podem ser distribuídos em duas populações com objetivos distintos. Para a primeira “a análise do discurso é somente uma caixa de ferramentas no vasto conjunto dos “métodos qualitativos” das ciências humanas e sociais” (MAINGUENEAU, 2015, p. 32). Já na segunda estão “os analistas de discurso que se pode dizer que são “canônicos”, os que se interessam pela forma pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33). A nossa pesquisa, por sua vez, não se encaixa em nenhum desses dois polos descritos por Maingueneau. Nós estamos no campo incomum dos pesquisadores que se propõem a buscar uma aproximação entre a teoria pós-estruturalista do discurso e a tradição mais empírica da análise do discurso. É esse o desafio que uma temática como a que abordamos nos coloca.

5.2 Delineamento de Pesquisa

No que diz respeito aos procedimentos práticos de realização do estudo, esta pesquisa realizou-se através da análise do discurso de cinco sujeitos surdos e surdas, classificados como possuidores de surdez profunda e surdez moderada. Sendo quatro com surdez profunda e um com surdez moderada. Todos filhos de pais ouvintes. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados e contatado através do conhecimento prévio e de contatos pessoais da pesquisadora com as faculdades atuantes na cidade de Caruaru. Os critérios de participação foram, além do diagnóstico de surdez profunda e moderada, o fato de ter alcançado o ingresso em um curso superior em Caruaru e a disponibilidade de participar das entrevistas. Foram procuradas e aceitaram participar da pesquisa uma pessoa do gênero masculino e quatro do gênero feminino, todas elas matriculadas e concluintes em cursos de graduação e/ou pós-graduação na cidade Caruaru, em Pernambuco. As idades variam entre 20 e 33 anos no momento da redação desta pesquisa. Foram realizadas entrevistas narrativas em conjunto com um roteiro semiestruturado de tópicos, diretamente em Libras, com registros feitos por meio de vídeo, com cada um/a dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente em salas reservadas e tiveram como técnica a produção de uma narrativa de vida, que proporcionou investigar junto aos estudantes surdos e surdas os processos de constituição de subjetividade no percurso da escolarização vivenciado por esses sujeitos. Com um dos entrevistados, foi necessário realizar mais de uma sessão de entrevista. Sendo oportunizado ao participante a liberdade de expressar livremente sobre suas vivências pessoais permitindo vir à tona os aspectos relevantes para a temática investigada. O foco nas entrevistas foi direcionado para o tema aquisição da linguagem, enfatizando sua relação com o processo de escolarização desses sujeitos. Algumas perguntas para aprofundamento da narrativa foram elaboradas antecipadamente e organizadas de forma semiestruturada, mantendo a flexibilidade e a liberdade da pesquisadora em sua formulação e articulação na entrevista. As questões foram direcionadas, tendo como base a pergunta problema da presente pesquisa.

A técnica da narrativa de vida apresenta-se como uma ferramenta de estímulo e encorajamento para a pessoa entrevistada relatar suas histórias. A entrevista narrativa proporciona não apenas o relato cronológico de acontecimentos, mas também

proporciona o reconhecimento das funções, sentidos e significados que permeiam toda a história narrada pelos sujeitos. Essa técnica vai além do esquema pergunta-resposta, possui a forma de entrevista não-estruturada, tendo a mínima influência possível do entrevistador, não impondo suas formas de linguagens (BAUER; JOUCHELOVITCH, 2002).

Bauer e Jovchelovitch (2002) descrevem que existem fases importantes a serem adotadas. A primeira é a preparação, nesta fase a exploração do campo e a formulação de questões que reflitam o interesse do pesquisador devem ser desenvolvidas. Posteriormente, vem o processo de iniciação, contendo a formulação do tópico inicial para narração, esse tópico deve permitir a abertura e progressão do processo de narração. Após início da narração, a mesma não deve ser interrompida. Os autores referem-se a essa etapa como narração central, mencionando que “durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração” (BAUER; JOUCHELOVITCH, 2002, p. 99).

No tocante a entrevista, constatamos que: “A entrevista se impõe sempre que se ignora o mundo referência ou que não se deseje decidir a priori sobre o sistema de coerência interno as informações pesquisadas” (BLANCHET e GOTMAN apud BRANDÃO, 2002, p. 38). A postura demonstrando interesse deve ser utilizada por parte do entrevistador e intervenções devem ser feitas após finalização no que se refere a oportunizar o sujeito a falar algo a mais. Ao fim da narração central, inicia-se a fase de questionamentos, esses devem ser direcionados no intuito de complementar as lacunas, indo das perguntas referentes à narrativas para as outras questões de interesse da pesquisa. Por fim, após a finalização da gravação, seja verbal ou visual, deve-se estar atenta a este momento em que muitas vezes apresentam comentários informais, que podem ser de muito valia (BAUER; JOUCHELOVITCH, 2002).

Referindo-se à postura da pesquisadora, Brandão (2002, p. 40) corrobora que “empatia, engajamento mútuo (pesquisador e pesquisado) e objeto da pesquisa são elementos da triangulação fundamental para a condução do processo. O equilíbrio entre engajamento e distanciamento deve ser perseguido o tempo todo”. Considerando a não necessidade da presença de uma terceira pessoa, ou seja, um interprete como tradutor da Língua Brasileira de Sinais no processo das entrevistas facilitará o processo de

engajamento entre pesquisadora e sujeitos. O fato da pesquisadora ser fluente em Libras proporcionará um melhor engajamento.

Utilizaremos também como instrumento de pesquisa o diário de campo, cuja finalidade será registrar as percepções, sensações e observações vivenciadas durante as coletas de dados. “A fim de não perder esta importante informação, é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista” (BAUER; JOUCHELOVITCH, 2002, p. 100). No que concerne diário de campo, Lage menciona que:

(...) torna-se imprescindível o registro da experiência por meio de diário de campo, onde deverão ser anotadas em suas páginas a vivência da pesquisa e o universo que se acessou – de entrevistas à conversas informais, de sentimentos à dados quantitativos, de momentos de tensão até cânticos, marchas e encontros, indo além das observações e reflexões do pesquisador(a). (...) Sem uma forma sistêmica de registro das observações corre-se o risco de findado o período do trabalho de campo, perder a memória de momentos importantes. Nesta direção, o diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo (LAGE, 2013, p. 63).

Quanto aos procedimentos de análise e discussão dos dados coletados, serão submetidas à Análise do Discurso tendo como horizonte teórico a Teoria Política do Discurso elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Orlandi (2005) refere-se às bases da análise, direcionando-se à constituição do corpus, que deve seguir critérios empíricos. Eni Orlandi aponta que o objeto de discurso não é dado, para que se chegue a ele é necessário a análise, a convergência da superfície linguística do dado empírico e do discurso concreto, em um objeto teórico. Com isso, visa-se compreender como um objeto simbólico produz sentidos.

Mendonça e Rodrigues (2014, p.47) afirmam que a teoria do discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe “tem vivamente o potencial de ser uma ferramenta de compreensão social, uma vez que seu próprio entendimento dar-se aqui a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais”. Para Laclau o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso.

Discurso por sua vez, não deve ser aqui entendido como um simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por

sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p.47).

Essa consideração de Mendonça e Rodrigues remete-nos a considerar a afirmação de Giacaglia (2006, p. 101) que menciona: “Por discurso não entendemos, então, uma combinação de fala e escrita, mas, pelo contrário, a fala e a escrita são apenas componentes internos das totalidades discursivas”. Orlandi cita Vignaux (1979) descrevendo que todo discurso tem como base um projeto totalizante de sujeito.

No próximo capítulo, abordamos a Educação e Subjetividade surda, através do *corpus* coletado. As entrevistas foram realizadas em Libras, registradas em vídeo e transcritas sem utilização de sistemas tecnológicos. Foram destacados para análise os seguintes eixos temáticos: Escolarização, Aquisição da Língua de Sinais e Inclusão de surdos e surdas na educação. O capítulo é finalizado, buscando evidenciar através da análise dos discursos dos participantes o processo de Escolarização, Libras e Subjetividades Surdas.

6 EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE SURDA OU SOBRE O OLHAR E AS CORES DO MUNDO

Participaram das entrevistas quatro estudantes surdas e um surdo, estudantes e concluintes de graduação e pós-graduação. Todos os participantes são filhos de pais ouvintes e vivenciaram a trajetória de escolarização em escolas predominantemente compostas por ouvintes. Essa situação é comum, como vimos, para a maioria das pessoas surdas no Brasil.

Apresentamos no quadro abaixo, características dos participantes e informações obtidas por meio das narrativas de vida. Para identificação dos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios para garantir o sigilo e preservar a privacidade dos mesmos.

Quadro 1. Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE (nome fictício)	IDADE	PERFIL DE COMUNICAÇÃO	ESCOLARIDADE
Bia	30 anos	Libras	Graduada em Administração, modalidade presencial. cursando Pós-graduação em Psicologia Infantil.

Clara	33 anos	Libras	Graduada em Pedagogia – modalidade presencial e Letras-Libras, modalidade a distância.
Joana	22 anos	Libras	Graduanda de Designer, modalidade presencial. (No momento da entrevista o curso estava trancado).
João	25 anos	Libras	Graduado em Administração, modalidade presencial e Letras Libras, modalidade à distância. Estudante de pós-graduação bilíngue (Português /Libras) em Língua de Sinais - Modalidade presencial em Recife.
Maria	22 anos	Libras	Graduanda em Direito, cursando quarto período - modalidade presencial.

Fonte: A Autora (2017).

Tendo como base as narrativas dos participantes, apresentaremos um resumo da história de vida de cada um.

Quadro 2. Resumo das narrativas de vida

Bia (30 anos)
Filha de pais ouvintes. Mora na cidade de Caruaru. Aprendeu Libras com 19 anos. Antes da aquisição da Língua de sinais a comunicação ocorria por mímicas. Graduada em administração e estudante de pós-graduação em Psicologia infantil. Trabalha em uma empresa privada como assistente financeira e mora na cidade de Caruaru. Deseja cursar pedagogia bilíngue.
Clara (33 anos)
Filha de pais ouvintes, classificada com surdez profunda. Mora na cidade de Caruaru. Iniciou a educação infantil com quatro anos de idade e aprendeu Libras com seis anos. Mudou-se temporariamente de Caruaru para São Paulo, período de cinco anos em busca de uma educação específica para surdos. Graduada em Pedagogia e Letras-

Libras. Escolheu cursar pedagogia pois tem o desejo de ensinar crianças surdas. A escolha pela graduação de Letras-Libras se deu pois também tem interesse de lecionar para jovens e adultos surdos e surdas. Trabalha como assistente administrativa no setor de Recursos Humanos em uma empresa privada em Caruaru.

João (25 anos)

Filho de pais ouvintes, classificado com surdez profunda. Mora na cidade de Caruaru. Começou a estudar com cinco anos de idade e aprendeu Libras com nove anos em Caruaru na escola Rotary. Antes da aquisição da Língua de sinais a comunicação ocorria por mímicas. Apoiava o movimento político de surdos em Caruaru. Graduado em Letras-Libras e administração. Estudante de Pós-graduação e Língua de Sinais. Professor de crianças surdas. Mora em Caruaru.

Joana (22 anos)

Filha de pais ouvintes, no entanto a mãe aos 36 anos foi diagnosticada com deficiência auditiva unilateral, perdeu a audição de um ouvido. Joana foi classificada com surdez moderada. Iniciou o processo de escolarização com 3 anos de idade e aprendeu Libras com sete anos de idade, É oralizada e faz leitura labial com limitações. Cursou Designer em uma faculdade particular em Caruaru, mas por encontrar dificuldades de relacionamento com os colegas de sala, decidiu trancar o curso temporariamente. Escolheu cursar Designer, pois ama fotografia e imagens. Mora em Caruaru e trabalha como auxiliar administrativa no Departamento Pessoal em uma empresa privada.

Maria (22 anos)

Filha de pais ouvintes, classificada com surdez profunda. Mora na cidade de Belo Jardim e no momento da entrevista cursava o quarto período de Direito em uma Universidade particular em Caruaru. Iniciou o processo de escolarização com um ano de idade e aprendeu Libras com oito anos. É oralizada e realiza leitura labial. Tem como desejo na carreira profissional ser Juíza. Expressou satisfação em cursar Direito, boa relação com a intérprete da IES, como também, bom relacionamento interpessoal

com os colegas de sala e professores.

Fonte: A Autora (2017).

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, em Libras, registrando-as em vídeo, para que posteriormente fossem efetivadas as transcrições. Foi realizado pela pesquisadora as transcrições, sem utilização de sistemas tecnológicos de transcrição, o que proporcionou uma análise além dos fenômenos linguísticos. No processo de transcrição da Libras para o português, foi considerado o posicionamento dos sujeitos, os modos de expressão, dando ênfase as expressões faciais, movimentos e gestos comportamentais.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por completo em português, para que posteriormente pudessem ser selecionados os discursos narrativos a serem analisados. A transcrição se deu através de um processo demorado, por ser uma língua de modalidade espaço visual, foi necessário realizar diversas pausas e retornos nos registros visuais, para uma melhor compreensão e registro das características significativas apresentadas pelos participantes. Para análise das entrevistas utilizamos a Análise de Discursos a partir da Teoria de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que considera que os sujeitos sempre estão atravessados por diversos discursos e que esses discursos não se reduzem especificadamente a oralidade, mas está presente também na Libras, assim como em outras formas de linguagem.

Um dado relevante, é que todos os surdos e surdas convidados e convidadas a participarem das entrevistas se disponibilizaram a contribuir de forma espontânea e prazerosa. Os participantes reforçaram a importância de trabalhos acadêmicos que possam divulgar a cultura surda, como também, problematizar as dificuldades que os surdos e surdas enfrentam no dia a dia em diversos campos sociais.

Para a realização da análise, partiremos dos discursos dos entrevistados, que relataram como ocorreu suas vivências sobre o processo de escolarização da educação infantil ao Ensino Superior, aquisição da língua de sinais e inclusão de surdos e surdas no campo da educação. Temáticas que atravessam diretamente a formação subjetiva desses sujeitos, implicando no desenvolvimento psicológico e social.

Observamos nos discursos dos participantes através das narrativas de suas vidas com ênfase no percurso de escolarização a presença de práticas discursivas, pois

constatamos que mesmo a temática abordada sendo a mesma, foram apresentados posicionamentos e discursos diferenciados com alguns elementos em comum. Com isso, destacamos para análise eixos temáticos: Escolarização, Aquisição da Língua de Sinais e Inclusão de surdos e surdas na educação.

6.1 Escolarização: Da Educação Infantil ao Ensino Médio

Iniciaremos as análises pelo eixo temático escolarização, discorreremos sobre o processo de escolarização dos surdos e surdas na travessia da educação infantil ao ensino superior.

No tocante ao processo de escolarização, os participantes vivenciaram diferenças contextuais referentes ao percurso escolar. Observamos que tal diferenciação está relacionada a aquisição da Língua de sinais nas séries iniciais, o apoio da família, o reconhecimento da cultura surda e práticas pedagógicas que reconhecem as especificidades da surdez.

Os participantes da presente pesquisa apresentaram discursos que remetem as dificuldades vivenciadas por eles, dificuldades essas, referentes à aprendizagem e socialização. Aprender e utilizar a Libras tornou-se um marco significativo na vida desses sujeitos, pois antes da aquisição da língua de sinais, os participantes narram que havia situações de desconforto, inquietação, dificuldades e angústia. Podemos constatar:

“Eu nasci surda e minha mãe ficou preocupada com o meu futuro, minha mãe pensou: por minha filha ser surda é melhor colocá-la na escola cedo, por isso, ela me colocou na escola com um ano de idade. (...) No começo eu não tinha intérprete, pois a minha mãe, nesse período, não queria que eu aprendesse Libras, acreditava que usar Libras dificultaria o processo de oralização. Eu sofria muito com as limitações da comunicação, era muito difícil l para mim. Depois com oito ou nove anos de idade, eu aprendi Língua de Sinais.” (MARIA)

A entrevista Clara apresentou em sua narrativa memórias negativas do processo de escolarização na educação infantil, o que acarretou limitações subjetivas, pois a mesma relata que se sentia inferior aos demais ouvintes, insegura e sem acreditar que poderia desenvolver-se melhor. Sua mãe ao perceber expressões de tristeza e ao

identificar que a filha não estava aprendendo, mudou-se temporariamente de cidade, foi morar em São Paulo em busca de profissionais preparados que pudessem contribuir com a aprendizagem da sua filha.

“Desenvolvimento, aqui em Caruaru não tinha. Fui para ter experiência futura para minha vida. Em São Paulo foi bom, pois a escola era própria para surdos. Aprendi de forma mais rápida”. (CLARA)

“Aqui em Caruaru as escolas para surdos eram fracas, eu não aprendia nada. Minha mãe ficava muito preocupada e lutou para que eu tivesse um desenvolvimento melhor. Em São Paulo as escolas para surdos oferecem um ensino melhor, o que proporciona bom desenvolvimento. (...) Em Caruaru os professores não ajudavam, deixavam os alunos surdos livres. Nas aulas eram apenas brincadeiras, os professores pensavam que os surdos são pessoas coitadas. Os professores me aprovavam, mas eu não aprendia nada, não aprendi a ler. Em São Paulo eles “obrigam” a estudar. A psicóloga orientou minha mãe e me orientou, aos poucos eu fui aprendendo. Minha mente abriu para o português. Entendeu? ” (CLARA)

É importante registrar que na cidade de Caruaru, temos como referência para o ensino de Libras o Centro de Atendimento Educacional Especializado Rotary Club Caruaru. É uma Instituição Escolar mantida pelo Governo do Estado de Pernambuco funcionando em espaço físico cedido pelo Rotary e tem no seu quadro discentes surdos e surdas. Na esfera municipal as escolas que possuem alunos e alunas com surdez são: Escola Reunidas Duque de Caxias, Escola Margarida Miranda, Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva - Duque de Caxias - com sala bilíngue. Já na rede estadual de ensino são elas: Escola Professor Vicente Monteiro, Escola Estadual Felisberto de Carvalho, Escola Professor Mario Sette, Escola Professora Elisete Lopes de Lima Pires, Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção, Escola de Referência em Ensino Médio Professor Lisboa e Escola de Referência em Ensino Médio Maria Auxiliadora.

No discurso de Joana, referente à educação infantil foi apresentado no momento da entrevista relatos de dificuldades no tocante a aprendizagem. Ao ser questionada pela pesquisadora como ocorria o processo de comunicação na educação infantil, a mesma mencionou que era muito difícil, pois não tinha comunicação em Libras, como também não tinha interprete, com isso, aprendia os conteúdos com dificuldade.

Joana também expressou dificuldades de comunicação no contexto familiar, pois a interação ocorria através de mímicas. A utilização exclusiva de mímicas no processo de comunicação, não proporciona uma melhor compreensão das situações vivenciadas pelos surdos e surdas. A utilização da mímica, na maioria das vezes é utilizada para suprir a comunicação relacionada às necessidades básicas das crianças, no entanto, fica uma lacuna, pois não permite uma explicação mais detalhada das situações externas, gerando nos surdos e surdas uma visão e compreensão de mundo restrita.

De acordo com Dalcin (2006, p. 195), os sinais de mímicas utilizados no contexto familiar são caracterizados como “sinais caseiros” ou “Simbolismo esotérico”. “O simbolismo esotérico tem uma estrutura semelhante a uma língua. Sua utilidade é tornar possível a comunicação na ausência de uma língua em comum, devido às restrições inatas da criança que o produz”. Ao ser perguntado a Joana como era sua comunicação antes de aprender Libras, a mesma expressou facialmente tristeza, e após uma pequena pausa respondeu:

“Era um pouco difícil, pois dos três aos sete anos de idade, minha comunicação com a família era através de mímicas, exempl: não tinha os sinais, nos não sabíamos de nada em Libras. Era apenas mímica, por isso era difícil. (...) Antes de aprender Libras eu tinha limite de comunicação. Quando eu comecei a aprender Libras eu vi que meu mundo ficou diferente, mudou. Eu percebi que ficou mais colorido. Antes as cores eram muito fracas, era cinza, rosa claro, mas agora é mais colorido.” (JOANA)

Dessa forma, vemos ver emergir o sujeito em toda a sua pujança, abrindo-se para um mundo mais iluminado, deixando que esse o invada com sua força e o reposicione frente ele. Isso não apenas chama a atenção para a importância da língua na constituição do sujeito, mas, o que se evidencia é que sua aquisição na Libras o redimensiona à vida, como um empuxo a saboreá-la ao vivo e a cores, quiçá com alegria, como nos faz sentir Joana.

A entrevistada Maria, ao relatar sobre o processo de escolarização na educação infantil, não mencionou dificuldades, situações de exclusões e nem lembranças tristes. Atribui a vivência sem lembranças negativas ao fato de ser oralizada. Como podemos constatar: *“Não tenho lembranças tristes de preconceito, pois eu conseguia comunicação normal com todos, por ser oralizada, com isso era mais fácil a*

comunicação com os ouvintes”. Já Bia, aprendeu Libras com dezenove anos, apresentou em seu discurso registros de angústias e dificuldades.

“Difícil, porque há muitos anos atrás, quando eu era criança eu não conhecia surdos. Eu ficava em sala de aula de inclusão juntos com professores e alunos ouvintes. Mas os professores não sabiam nada de Libras. Eu ficava apenas sentada e calada. Eu via as pessoas oralizando, mas não entendia nada, era tudo confuso e também não aprendia nada de português. Eu era igual a zero. Até dezenove anos quando conheci Libras.”

Podemos observar que a formação subjetiva de Bia até 19 anos de idades era composta por sentimentos de inferioridade, exclusão e tristeza, destacamos a frase mencionada por ela *“Eu era igual a zero. Até dezenove anos quando conheci Libras”* A não aquisição da Língua de sinais e o desconhecimento da cultura surda por parte da instituição-escola merece destaque, no entanto, sabemos que não restringem-se apenas a esses aspectos, envolvem-se outros elementos, mas, nesse caso específico do processo de escolarização na educação infantil, mencionamos as palavras reflexivas de Skliar (2010) que ao referir-se ao fracasso escolar na educação para surdos e surdas aponta que é comum, por falta de compreensão, responsabilizar ao fracasso escolar, professores ouvintes, os dons biológicos naturais, como também as limitações dos métodos de ensino, deixando de evidenciar a instituição-escola, as políticas educacionais e a responsabilidade do Estado.

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2010, p. 18).

Podemos correlacionar a citação de Skliar supramencionada com o registro da entrevistada Bia.

“Eu fui reprovada em uma matéria. Eu pedi ao professor: por favor, deixa eu fazer a prova novamente e ele respondeu que não. Eu respondi: Ok. Voltei para casa chorando muito e avisei a minha mãe, fui reprovada, porque? Uma resposta só. Já foi! Eu tive que estudar novamente a oitava série. Fiz na escola Duque e eu comecei a aprender. Ufa! Eu falei eu não

quero estudar na Escola Estadual o ensino médio. A minha mãe teve a ideia de me colocar no colégio particular, colégio Antenor Simões. Minha mãe procurou um intérprete para ficar junto comigo. Os professores eram ótimos e tinha um bom relacionamento comigo. As pessoas da sala tinham bom relacionamento comigo e eram unidos. Era diferente do Colégio Estadual e do Colégio Duque.”

Percebemos que a vivência conflituosa no ano letivo que Bia reprovou expressa dificuldades que surdos e surdas enfrentam em instituições de ensino que não acolhem e que não utilizam práticas voltadas para a educação de surdos, o que nos faz inquirir sobre as próprias dificuldades que estas instituições vivenciam perante a presença desses sujeitos. As práticas pedagógicas adotadas pelos professores, que trazem para a sua atuação, limitações conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridas na sua formação, como também nas suas vivências sociais que desconhecem ou conhecem superficialmente o cenário da surdez provoca a imersão de vivências negativas. Ainda correlacionando a narrativa de Bia supramencionada, destacamos a dificuldade de relacionamento com os colegas de sala, e a falta da presença de um intérprete, como elementos que dificultou o aprendizado da aluna Bia, gerando na mesma, emoções negativas.

Antes da gravação da entrevista, em conversa informal, Bia trocou o nome do Colégio Estadual a qual relata lembranças tristes. Essa troca aponta para um dado importante a ser considerando na análise de discurso, uma vez que os atos falhos, o esquecimento, o não dito, o não compreendido, revela conteúdos por vezes significativos. É perceptível que através da mudança da escola, na qual Bia encontrou apoio dos professores, obteve a presença de um interprete e manteve uma boa relação interpessoal gerou motivação, o que nos aponta mais uma vez para a necessidade de uma reavaliação urgente sobre práticas educacionais.

(...) existe a necessidade de definir o conjunto de variáveis que intervém na construção de um projeto político e pedagógico para os surdos; variáveis que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos. São exemplo disso: o reconhecimento do fracasso educacional e das representações sobre a surdez e os surdos; a situação linguística da comunidade educacional; a participação da comunidade surda nas decisões pedagógicas; a ideologia e a arquitetura pedagógicas; a continuidade do projeto educacional; as pressões das práticas de integração escolar e social. (SKLIAR, 2010, p. 19)

João ao mencionar suas lembranças na educação infantil, relatou:

“Tenho algumas lembranças boas e algumas lembranças ruins. Uma lembrança boa foi ter aprendido Libras na escola Rotary (expressão de muita satisfação) eu aprendi muito rápido, Libras é minha língua, eu fiquei muito feliz quando aprendi, foi fácil a comunicação. Depois no quinto ano, mudei para escola de inclusão, eu era o único surdo, eu tinha muita vergonha e me sentia muito triste, pois as pessoas ouvintes falavam, falavam e eu não ouvia nada. Depois de uns seis meses, eu fui ensinando Libras aos alunos, eles foram aprendendo e começou a ter relacionamento comigo. Depois, com um tempo enjoaram e meus amigos se afastaram, eu sentia falta de ter amigo surdo na escola, de ter uma pessoa igual a mim e não tinha. Essa é uma lembrança ruim. Também sofri bullying, ficavam me provocando por eu ser surdo. Teve uma ouvinte que falou “Eu nunca vou casar com um surdo, para não ter filho surdo” Eu fiquei surpreso, foi muito forte, naquele momento parecia que tinha recebido uma facada no meu coração. Eu senti muito”.

Assim como no relato de Clara, aqui novamente vemos o quanto é imprescindível ao sujeito surdo a aquisição da Libras como condição, que poderíamos dizer até, *sine qua non*, sem temer correr o risco do exagero, pois, como o próprio refere quando expressa com felicidade a conquista de sua língua, reafirmando para nós sua singularidade, como um exercício de liberdade de si, que agora pode encontra-se livre em sua alteridade, no que nesta também reside a possibilidade de expressar e ser compreendido em sua dor e sofrimento.

Tendo como análise os discursos dos entrevistados e entrevistadas, seguramente podemos mencionar que a não utilização da Língua de Sinais, acarretou inúmeras dificuldades para os mesmos. Conforme podemos averiguar no discurso de Clara ao mencionar sobre sua vivência no ensino médio.

“Minha vivência no ensino médio, foi muito limitada, pois os professores não tinha comunicação comigo, não sabiam Libras. Davam aula só para os alunos ouvintes e eu ficava limitada. Eu chamava, às vezes os professores, eram os momentos que os professores vinham e tentavam ajudar pela leitura labial, mas Libras nada, era bem difícil e eu sofri muito, mas eu tive paciência e ficava copiando e estudando”. (CLARA)

Ainda sobre a vivência no ensino médio, destacamos mais um discurso:

“Na sala de aula tinha mais dois alunos surdos, mas não tinha intérprete. Eu tinha que ficar prestando atenção na oralização dos professores. Era

muito difícil, eu sofri muito, pois não tinha comunicação. Na sala de aula e na escola as pessoas tinham preconceito comigo, por eu ser surda. O professor reclamava comigo, porque falava que eu escrevia errado. Eu ficava calada, pois eu tinha vergonha”. (BIA)

Se consideramos que os vínculos sociais interferem na formação subjetiva, devemos refletir sobre a vivência dos surdos e surdas inseridos em uma sala de aula onde o elemento “comunicação” não ocorre ou quando ocorre não se realiza enquanto tal. Constatamos no discurso de Bia que diante do preconceito vivido por parte dos colegas de sala e da falta de conhecimento sobre a cultura surda por parte do professor, ao não conhecer a escrita dos surdos e surdas, percebemos que tensões foram estabelecidas, emoções de desconforto foram vivenciadas, conforme podemos observar no posicionamento de submissão que a mesma adotou, “*Eu ficava calada, pois eu tinha vergonha*”.

Fazendo a correlação com a teoria Foucaultiana, verificamos que as composições de poder, no caso específico de Bia acima mencionado “o poder do ouvintismo” proporcionou a anulação de sua identidade surda. A sua subjetividade é assujeitada as ações imposta pelo espaço escolar, está assujeita a esse cenário, a deixava no lugar de “diferente”, por esse motivo, a submissão perante os colegas de sala e professores.

Percebemos também que mesmo diante das dificuldades apontadas, por alguns de forma mais traumática, existiu o desejo dos participantes de continuar a vivência educacional, no ensino médio e superior, cursando graduação e pós-graduação. Com isso, percebemos que o processo de escolarização, composto por uma diversidade de papeis, práticas e representações produzem efeitos, por vezes negativos, na formação subjetiva dos sujeitos, como também fortalece a construção da imagem de si, alimentando o desejo pela busca de conhecimento, conseqüentemente de aprimoramento pessoal e profissional, permeados de esperanças de uma vida melhor.

Observamos no discurso de Maria ao referir-se as vivências no ensino médio, emoções e sentimentos diferentes do de Bia e Clara. Maria estudou o ensino médio no IFPE em tempo integral (manhã e tarde) e relatou que no Instituto Federal de Pernambuco tinha um professor surdo que lecionava a disciplina Libras. Em seu discurso, Maria enfatiza que as aulas de Libras no IFPE disponibilizadas para os alunos e alunas ouvintes, proporcionou um melhor relacionamento com a turma. “*Era muito*

bom! Lá no IFPE tinha o curso de Libras e algumas pessoas da minha sala fizeram o curso para facilitar a comunicação com os surdos”.

A presença do intérprete em sala de aula, proporciona a transmissão do que é dito pelos professores e professoras ouvintes aos alunos surdos e surdas. Verificamos a importância da presença de um intérprete no discurso de Clara: *“No 1º, 2º e 3º ano do ensino médio tinha intérprete e eu gostava muito, pois aprendia os conteúdos mais rápido, minha mente abria. Dessa forma consegui concluir o terceiro ano. ”*

João, também é enfático ao expressar sua insatisfação com a educação para surdos e surdas no Brasil. Ao mencionar sobre a política de educação no Brasil, o mesmo suspira para responder e expressa sua opinião:

“Antes era educação especial para surdos, os alunos aprendiam Libras com o professor, agora é diferente, pois ocorre a inclusão em sala de aula dos surdos junto com os ouvintes, nas escolas regulares não tem professor que saiba Libras, os surdos começam a sofrer nesse processo de inclusão, é muito ruim. A educação para surdos agora é ruim, pois se começassem a ensinar em uma sala de aula bilíngue, as crianças poderiam aprender e desenvolver melhor, primeiro aprenderia Libras e depois faria a inclusão, pois estariam com segurança de sua identidade forte, mas agora é tudo misturado, falta organizar a educação. ”

Assim, da falta das políticas educacionais adequadas, das dificuldades de aprendizagem à efetividade da socialização dos surdos e surdas, a instituição escolar mimetiza os fantasmas das resistências familiares ao ensino da Libras. Mesmo que ocultamente, faz-se albergue aos sentimentos de inferioridade que assola o imaginário do surdo e surda, como também alimenta estados emotivos de insegurança, tristeza, angústia, vergonha. Um ponto que merece destaque refere-se a apropriação da identidade surda, de acordo com as palavras de João, na citação supramencionada, a proposta bilíngue proporciona aos sujeitos surdos um fortalecimento subjetivo, pois favorece não só o conhecimento da língua de sinais, mas também, uma melhor visão de mundo, através do conhecimento histórico do âmbito da surdez, das normas, lutas, conquistas, crenças, valores e direitos coletivos em consonância com a multiculturalidade ouvinte, diferentemente da forma monolítica. A falta do conhecimento de aspectos comuns aos quais se identificam decorre, por vezes o posicionamento de (auto-)exclusão infligida pelo próprio sujeito surdo, como se não bastasse a que se encontra de forma inequívoca no corpo social a que a instituição

escolar não deixa de assegurar-lhes por seus dispositivos. E nesse cenário, “poucos surdos e surdas” continuam seu percurso na educação, inserindo-se no ensino superior.

6.2 Educação Superior para Surdos e Surdas

Abordar educação superior para surdos e surdas nos proporciona observar a articulação da cultura surda (incluindo a Língua de Sinais) e a inclusão desses sujeitos no ensino superior.

Disto considera-se como ponto nodal a noção de inclusão, fortemente presente nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, assim como nos discursos analisados em nosso trabalho. Parafraseamos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015, p. 187) que nos apresentam: “Qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro. Chamaremos os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de pontos nodais”. Sobre a prática da articulação Laclau juntamente com Mouffe afirmam que:

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187)

Para Giaclicia, “A articulação deve ser entendida como uma prática que estabelece um tipo de relações entre elementos que faz com que a identidade dos mesmos se modifique como resultado da prática articulatória”. (2006, p. 106) ainda na perspectiva de Giaclicia, “A articulação de elementos dentro de um discurso hegemônico ocorre na conflituosa área do poder e da contingência, e incluirá sempre momentos de força e de repressão. Deve-se a isto que a não fixação seja a condição de toda identidade social”. (GIACLICIA, 2006, p. 106). As demandas por reconhecimento e inclusão social das pessoas surdas podem ser claramente percebidas nas falas de nossas entrevistadas:

“É importante que os surdos curse o ensino superior, para poder mostrar a sociedade ouvinte que os surdos podem cursar faculdade, podem desenvolver o intelectual igual aos ouvintes, para mostrar que os surdos não tem problema e que podem sim estudar como ser humano igual aos ouvintes”. (JOÃO)

“Sim. Percebo que é muito importante. Cursar Pedagogia, conhecer a língua de sinais e ensinar aos surdos com métodos e técnicas iguais a dos ouvintes. É importante ter professores surdos para crianças surdas”. (CLARA)

“É importante o surdo cursar faculdade para desenvolver, mas infelizmente a maioria dos surdos não cursam faculdade, não querem entrar na faculdade”. (MARIA)

Essas declarações ilustram o fato de que os surdos e surdas reconhecem a importância de cursar nível superior, como também, desejam mostrar a “sociedade ouvinte” as potencialidades subjetivas, cognitivas e sociais que os surdos e surdas possuem. Referindo-se ao viés da sociedade Laclau e Mouffe (2015, p. 188) nos apontam que “A sociedade nunca consegue ser idêntica a si mesma, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que lhe excede”.

Destacamos que a luta e o desejo de apresentar as potencialidades dos surdos e surdas a sociedade, não contemplam o sentido comparativo aos sujeitos ouvintes em busca de uma “igualdade”, mas sim, abarca um movimento dos surdos e surdas de saírem do “Lugar” de inferioridade e incapacidade impostos durante muito tempo a pessoas surdas. “Lugar” esse que deixou e deixa marcas negativas na vida desses sujeitos, conforme podemos identificar na percepção de Maria ao mencionar que *“infelizmente a maioria dos surdos não fazem faculdade, não querem entrar na faculdade”*. Essa afirmação pode denotar uma repetição de sentidos e práticas já existentes no contexto da educação voltada para surdos e surdas, marcadas pelo fracasso da educação e pelas vivências prévias do processo de escolarização.

O que leva surdos e surdas a não desejarem cursar o ensino superior? Será que esses sujeitos não foram “forçados” a não prosseguir sua trajetória educacional devido às vivências negativas enfrentadas no ensino fundamental e médio?

“Os surdos sentem que é difícil, pois percebem que às vezes os intérpretes não estão nem aí, os surdos claro que não vão entender os temas a serem estudados, os professores também não falam devagar, mesmo que os professores falem devagar, tem alunos surdos que não são oralizados e

precisam de intérprete. Mesmo que tenham alunos surdos oralizados, é importante ter também intérpretes, pois pode ocorrer falhas na comunicação com o professor. Exemplo: o surdo não entende tudo que o professor fala, o surdo precisa fazer leitura labial, mas às vezes os professores expressam as palavras com a boca mais fechada e o surdo não entende, por isso é sempre bom ter intérprete”. (MARIA)

Ao ser questionada sobre o baixo número de surdos e surdas inseridos na educação superior, a entrevistada Joana, apresenta com veemência expressão facial de tristeza e relata o seguinte:

“Boa pergunta! Eu percebo que a maioria dos surdos só fazem ensino médio e param. Depois não querem mais saber de estudar. Tem surdos que fazem o ensino fundamental e quando chega no ensino médio não quer da continuidade aos estudos. Tem surdos que não quer voltar a estudar. Tem surdos que terminam o ensino médio, vai para faculdade e trancam, as vezes não tem mais tempo. Tem surdos que tem limites com português e a faculdade é muito diferente de escola, e tem surdos que tem muito limite com o português e prefere fechar”. (JOANA)

Ainda sobre o questionamento do exíguo número de surdos e surdas inseridos na graduação, a entrevistada Bia faz a seguinte colocação:

“Difícil, (demora segundos para continuar a resposta). Eu acho que os surdos não querem estudar, sentem que a maioria são os ouvintes. Exemplo, surdos é um aqui, outro ali e ouvintes são muitos. Os ouvintes tem preconceito, pensam que os surdos não desenvolvem, não estudam. Mas surdo pode sim, desenvolver, fazer faculdade, tem surdos médicos, dentistas, que são aprovados em concurso, mas precisa lutar, entendeu?” (BIA)

Dessa maneira, o argumento de que “o surdo precisa lutar” apresenta um movimento hegemônico que considera não apenas aspectos individuais, mas pondera múltiplos elementos representativos nos demais sujeitos envolvidos, buscando o reconhecimento, valorização e respeito da cultura surda.

Nota-se que a construção discursiva que “o surdo precisa mostrar a sociedade sua potencialidade”, trata-se de desconstruir estigmas e estereótipos impostos pelo ouvintismo. No cenário do ouvintismo, percebemos uma contribuição negativa na construção do *Ethos* dos surdos e surdas. Essa construção é formada por estereótipos

que posicionam esses sujeitos como “diferentes” por muitas vezes “incapazes”. Desse modo, a articulação dos sentidos sobre o movimento de luta dos surdos e surdas, demarca uma construção hegemônica, pois esses sujeitos buscam cada vez mais, visibilidade respeitosa, implicando na desconstrução de uma cultura homogenia que exclui as multiculturalidades. Conforme observamos nas palavras de Giacaglia:

Hegemonia enquanto define a verdadeira área na qual se constituem as relações políticas, não significa a articulação de identidades preexistentes fixas: significa que as identidades se constituem no mesmo processo de articulação entre particularidade e universalidade. (GIACAGLIA, 2006 p. 110)

Neste contexto, a significação sobre “o surdo pode sim desenvolver-se” reforçar através da presença do significante “desenvolver”, apresentado não só na comunicação da entrevistada Joana, mas presente também nos discursos de outros participantes, que existe um sentido ideológico de “igualdade” e de direito, ou seja, os sujeitos surdos e surdas não são sujeitos inferiores, apenas possuem diferenças no que se refere à modalidade de comunicação.

“Eu acho o surdo normal, não tem problema com o corpo, apenas não escuta, o surdo não tem problemas de inteligência, os surdos podem sim fazer qualquer coisa, o surdo pode fazer faculdade de medicina, no Ceará tem uma surda que se formou em medicina, surdo pode dirigir, surdo pode ir para festas, da mesma forma que aos ouvintes. Os surdos são pessoas normais!”. (MARIA)

A opinião mencionada abaixo, sobre o reconhecimento da cultura surda nas faculdades/universidades no Brasil retrata uma realidade vivida por muitos surdos e surdas, a falta de intérprete, de estratégias de ensinagem direcionadas a pessoa com surdez, a não interação com os demais alunos e alunas ouvintes reflete uma parte da dinâmica da educação brasileira.

Pesquisadora: Na sua opinião as faculdades no Brasil reconhecem a cultura surda?

Maria: *“Mais ou menos. Algumas faculdades não conhecem a cultura surda, porque o surdo precisa de intérprete e as faculdades demoram para contratar, pois acham que os surdos não querem estudar faculdade. Lá nos Estados Unidos, tem faculdade apenas para surdos, a faculdade Gallaudet, são poucos ouvintes que estudam lá”.*

Esses fatores, geram aos estudantes surdos e surdas descontentamento, desconforto e insatisfação. A falta de uma vivência da cultura surda na universidade, foi um dos motivos, quiçá o motivo principal que fez Joana trancar o curso. Conforme a mesma relata:

Pesquisadora: Você estudou um ano na faculdade e preferiu fechar?

Joana: “Foi um ano com muito movimento, eu aprendi muita coisa lá, os professores me ensinaram muito, com muitas atividades. Eu aprendi muito e abri minha visão todo dia. Depois de um ano e três meses de faculdade eu comecei a sofrer e o meu mundo virou de cabeça para baixo (...) eu tive muitas limitações. Tive dificuldades com interprete, tive limite com o grupo de pessoas da minha sala, já tinha um grupo fechado. Eu ficava sozinha. Procurava me inserir em um grupo, para fazer atividades, realizar trabalhos e não encontrava”. (JOANA)

Destacamos a fala da entrevistada Bia que cursou administração, no entanto, referiu que seu desejo era de cursar Pedagogia. A mesma antes de iniciar a entrevista, tinha mencionado que começou o curso de pedagogia em uma faculdade em Caruaru, mas desistiu do curso, pois todas as discussões teóricas eram voltadas para a educação dos ouvintes. Ao ser questionada na entrevista sobre o ingresso no curso de pedagogia a mesma respondeu: *“Eu iniciei, mas eu não gostei porque não falava da cultura surda, tudo era voltado para as crianças ouvintes. Não se falava nada da cultura surda, eu sentia que parecia que eu não tinha identidade surda. Por isso eu desistir!”*

Ou seja, mesmo sendo um curso de licenciatura, contendo em seu quadro de discentes uma aluna surda, de acordo com a narrativa de Bia, em nenhum momento nas aulas e nos conteúdos teóricos trabalhados, foi mencionado ou utilizado “algo” sobre educação de surdos e surdas. Desse modo, é perceptível o sentimento de insatisfação vivenciado por Bia, pois a mesma inquieta-se com a omissão da cultura surda e com a falta das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de pessoas com surdez.

O bilinguismo mais uma vez é mencionado, nesse caso, merece destaque, pois representa fortemente a cultura surda com suas especificidades no campo da educação. *“O curso de pedagogia que vai abrir em João Pessoa será bilíngue, por isso combina, pois vai falar da cultura surda”.* (BIA) O fato do curso ser bilíngue, motivou a entrevistada a cursar, conseqüentemente aprender para aplicar na sua prática profissional, ações pedagógicas direcionadas para educação de surdos e surdas.

Ao serem indagados sobre a escolha dos cursos de graduação os entrevistados apresentaram seus motivos.

Pesquisadora: Por que você escolheu cursar Letras-Libras e Pedagogia?

Clara: *“Eu quero ensinar a alunos do ensino médio. Com o curso de pedagogia posso ensinar a crianças surdas e com o curso de Letras-Libras posso ensinar a jovens e adultos”*.

Pesquisadora: Você gostou do curso de Pedagogia?

Clara: *“Sim. Tenho um sonho, tenho vontade no futuro de ensinar a crianças surdas. O que antes eu passei nas escolas, o que eu sofri, não quero que aconteça com as crianças surdas, quero que seja diferente, quero ensinar a língua 1 e língua 2.”*

Percebemos um direcionamento no discurso da entrevistada Clara, para que os conhecimentos adquiridos na formação superior sejam aplicados para surdos e surdas. Isso é visto não só no discurso dela, mas também fortemente nos discursos dos demais participantes da pesquisa. Com isso, constatamos que a escolha dos cursos de licenciatura gera uma significação hegemônica, pois é expressado claramente o desejo de ajudar, juntamente com a necessidade de adotar estratégias de ensinagem aplicadas por surdos para surdos, reconfigurando dessa forma, as práticas recebidas e vivenciadas por eles e elas em seus percursos de escolarização.

João ao ser questionado sobre a escolha do curso Letras - Libras e Administração, mencionou a seguinte resposta: *“Letras-Libras eu escolhi, pois percebo que como ser humano eu precisar ajudar ensinar os surdos.”* A escolha sobre o curso de administração não foi apresentada na resposta, como também não foi questionado novamente pela pesquisadora. Fazendo referência a modalidade de ensino presencial. João relatar sobre as dificuldades encontradas:

João: *“Teve professor que solicitou trabalhos e não conhecia a escrita de surdos, quando recebi o trabalho, minha nota foi baixa, eu tive que explicar ao professor que minha língua é diferente. É muito difícil, pois temos sempre que explicar, explicar e explicar. Depois de explicar o professor entendeu que minha língua é diferente”*.

Mais uma vez, foi mencionado as dificuldades de relacionamento com os alunos e alunas ouvintes:

João: *“Outra dificuldade foi no relacionamento com os colegas da sala, não sabiam nada de Libras, eu ficava sempre com três surdos que estudavam na mesma sala, sempre em grupo fechado nos três juntos, com os ouvintes não, eles não conheciam Libras e não tinha relacionamento conosco, ficávamos afastados. Isso era um pouco difícil, pois eu sentia falta de me relacionar com os demais alunos da sala”.*

Referindo-se ainda sobre as dificuldades no ensino superior, destacamos o discurso de Clara, que apresenta como principal dificuldade vivenciada na graduação, as aulas que assistia sem a presença de um intérprete. *“Tinha intérprete, às vezes, pela faculdade, quando a intérprete faltava, eu pagava outra intérprete. Quando não tinha intérprete, eu ficava preocupada, pois os alunos ouvintes tinham pouca comunicação, pois não conheciam a língua de sinais”.*

Clara era a única surda da sala e o quadro de professores era composto por ouvintes. Clara menciona: *“Os professores ficavam falando e a intérprete traduzia”.* Ao ser questionada sobre a forma de inclusão dos professores em sala de aula, clara responde: *“Às vezes os professores chegavam perto, olhavam e escreviam para me ajudar.”*

Três dos participantes da pesquisa, não cursam graduação na área de licenciatura. Sendo estudantes dos cursos de Direito, Administração e Designer. Maria, estudante do quarto período de Direito afirma em seu discurso que pretende ajudar pessoas surdas no campo jurídico. E menciona: *“Minha mãe quer que eu seja Defensora Pública para poder ajudar pessoas com deficiência. (...) Na verdade, eu tenho vontade de ser Juíza”.* A surda Maria ao mencionar sobre a escolha do curso de Direito, apresentou expressões faciais de satisfação e relatou:

“Eu amo o meu curso, (...) antes na oitava série eu tinha dúvida qual curso de nível superior escolher, um dia falei para minha mãe, eu quero ciências da computação. Minha mãe falou é melhor você fazer antes o técnico de informática básico e intermediário. Eu pensei, vou fazer, se eu gostar eu curso a graduação. Eu fiz o curso técnico e comprovei que não era o que eu queria, não combina comigo. Eu sempre via minha tia estudando, eu perguntei a ela, o que ela estudava e ela me respondeu que estava estudando para uma prova de Juiz. Eu pesquisei muito na internet e pensei em fazer o curso de direito. Eu vi que precisa ler muito, escrever muito e eu gosto muito de ler e amo escrever. Por ver minha tia estudando muito, eu comecei a gostar de \direito. Também na minha família muitos são formados em Direito.”

Maria cursa Direito em uma Universidade particular de Caruaru. Em todas as aulas tem a presença de um interprete de Libras. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre dificuldades referentes ao curso de Direito, respondeu:

“Bom, o curso é difícil, mas é só estudar antes das aulas. A pessoa se sente segura estudando os conteúdos antes, eu acho mais fácil quando eu estudo o assunto antes da aula do professor. Eu sempre estudo em casa, às vezes eu vejo um assunto na televisão... desculpe, na sala de aula e eu sei que já aprendi o assunto estudando em casa.”

A entrevistada Joana ao ser questionada sobre a escolha do curso de designer, nos apontou: *“Eu sonho em trabalhar em estúdio, ver uma foto de uma pessoa e depois editar no computador e também substituir imagem de livros, depois divulgar para pessoas. É meu sonho.”*

Sobre as vivências em sala de aula na graduação de administração, Bia relatou:

“(...) eu não sonhava em fazer Administração de verdade não, pois a sala tinha mais ouvintes. Eram apenas três surdos (eu, meu irmão e meu esposo) apenas os três, mas eu sentia muita dificuldade nas matérias de Administração. Exemplo: Faltavam sinais para as palavras. O contexto não tão claro, era faltava. Eu quero de verdade ser professora, entender a cultura surda, mas falta por aqui (Caruaru) às pessoas entenderem a cultura surda. Durante o curso de Administração, eu tive paciência e fui lutando, um ano, dois, três, quatro e acabou, eu me formei”.

Ao mencionar sobre as lembranças do curso de Administração, Bia antes de responder, manifestou expressão facial de insatisfação, após alguns segundos, respondeu: *“Eu lembro que o que eu estudei na faculdade, acabou. Porque eu não tinha perspectiva de sonho futuro, porque não tinha interprete, eu tinha me acostumado sozinha. Agora eu comecei a fazer terapia com psicóloga e eu estou começando a sonhar, eu quero fazer pedagogia bilíngue.”*

Na citação de Bia acima apresentada, percebemos nas palavras o desejo de cursar outro graduação, a não identificação pelo curso de Administração pode ter ocorrido pelo cenário apresentado de muitas dificuldades, como a falta de sinais em Libras, a não contextualização do português para Libras a falta de intérprete, como também, questões relacionadas a percepção de futuro, de vivencia de sonhos e de credibilidade na vida, como a mesma menciona *“Porque eu não tinha perspectiva de*

sonho futuro”. Se consideramos que através da análise de discurso, buscamos entender o que tonar possível estabelecer o sentido, mas principalmente, o que tornou possível ou o que impedia a construção do sentido. O que aparenta está fora de conexão, de coerência em um discurso, como nesse caso, apresenta elementos valiosos. Posterior ao processo de terapia, Bia anuncia: *“estou começando a sonhar, eu quero fazer pedagogia bilíngue”*.

Bia, informa que está cursando pós-graduação a distância em Psicologia infantil, “Já cursei um módulo.” Apresentou que sente dificuldades em entender os significados das palavras, mas que tem o apoio da irmã ouvinte como intérprete.

Dos diferentes contextos sociais e suas relações com os cenários à escolarização da educação infantil ao ensino superior, os percursos educacionais que vemos circunscrever-se pelos discursos dos surdos e surdas, desenharam as particularidades de suas histórias não apenas como educandos, mas fundamentalmente como insurgentes no campo da linguagem, disto destaca-se, para além dos processos de aprendizagem, a singularidade que os implica com as dimensões da vida, que podem ir dos arranjos ético-afetivos às dimensões sócio-política, redefinindo seu lugar no mundo, quicá redefinindo as condições necessárias ao reconhecimento do seu papel nas relações econômicas, sua influência no campo do trabalho e nos arranjos culturais.

6.3 Aquisição da Língua de Sinais - Libras

Quanto a aquisição da Libras, identificamos nos discursos dos entrevistados uma satisfação intensa e uma facilidade no aprendizado. Os discursos por elas e ele proferidos, exemplificam as dificuldades de aprendizado antes da aquisição da língua de sinais, revelam as dificuldades de se representarem como sujeitos capazes de vivências interpessoais no seu entorno social e de prospectar melhorias pessoais e profissionais na trajetória das suas vidas, o que interfere diretamente na constituição subjetiva.

“Muito fácil, (nesse momento o aluno expressa facialmente uma satisfação imensa) em um mês aprendi muito. Foi na escola Rotary com cinco anos, em um mês eu aprendi e minha mãe teve um susto ao me ver dominando a Libras, ela ficou surpresa como eu aprendi e entendi rápido no período de um mês”. (JOÃO)

“(...) Eu acho muito bom, eu acho melhor aprender Libras, a comunicação é mais fácil do que oralizada, porque algumas pessoas falam muito rápido, e eu não entendo, por isso eu gosto de falar em Libras.” (MARIA)

“Aprendi Libras com seis anos, foi muito fácil (expressão de alegria) pois é natural para os surdos, faz parte da cultura surda”. (CLARA)

“Minha família não sabia nada de língua de sinais, comunicação não existia. Era muito pior, eu sofria muito. Eu não aprendia nada, sempre calada, calada, calada. Quando meu avô faleceu, fomos para Caruaru, seu corpo foi velado no cemitério perto da escola Rotary. Minha mãe me chamou e falou: vem ver uma escola especial, eu tive um susto quando vi muito surdos conversando em Libras, porque antes eu pensava, que eu era a única surda, eu achava que não tinha surdos no Brasil. Eu fiquei surpresa! Eu avisei a minha mãe que queria estudar no Rotary, e pedi a minha mãe para vir morar em Caruaru”. (BIA)

Podemos identificar no trecho *“Sempre calada, calada, calada (...)”*, indícios que durante a infância, a entrevistada ocupava um lugar ao qual considerava-se como única, solitária, envolvida em um contexto de muitas dificuldades, ou seja, vivências de isolamento que diretamente bloqueavam sua identidade surda. “Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 594).

A partir do momento que a surda Bia visualizou outros surdos e surdas, utilizando a língua de sinais, emergiu possibilidades de liberdade, de sair do lugar de “diferente” de solitária, uma vez que concebeu nos surdos e surdas uma “igualdade”. Para os surdos e surdas de acordo com Perlín (2010, p.54) “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

A Libras e o contato com surdas e surdos, permitiu a Bia a construção da identidade surda, inserindo na sua formação subjetiva, abertura para aprendizagem, socialização e eliminação do isolamento.

“Foi fácil aprender Libras. Mas antes de aprender Libras, eu estudei primeira, segunda e terceira série e não aprendia nada. Eu ficava só

copiando, chegavam as provas e eu só copiava e escrevia, mas não aprendia nada, não compreendia. Quando completei dezenove anos, aprendi Libras, a parti daí comecei a aprender e a estudar de verdade”.
(BIA)

Pesquisadora: Depois que você aprendeu Libras melhorou a comunicação ou você não percebeu diferenças?

Joana: *“Boa pergunta de novo! Antes eu tinha limite de comunicação. Quando eu comecei a aprender libras eu vi que meu mundo ficou diferente, mudou. Eu percebi que ficou mais colorido. Antes as cores eram muito fracas, era cinza, rosa claro, mas agora é mais colorido. Eu acho Libras muito certo, a Língua de sinais é a minha língua primeira e o português é a segunda. É minha opinião”.*

Ressaltamos que a abordagem sobre a identidade surda na presente pesquisa, parte da premissa do pertencimento da cultura surda, que valoriza a língua de sinais e reconhece as especificidades da surdez na construção identitária dos sujeitos envolvidos, longe de enquadramentos uniformes, pois consideramos as múltiplas identidades. No entanto, não será realizada a descrição teórica presente na literatura que aborda diferentes formas de “identidade surdas”. Partiremos sim, da premissa conforme nos aponta Mendonça (2007, p. 7) que “As identidades devem ser percebidas em contextos históricos distintos, cujos sentidos por elas produzidos são sempre, portanto, contingentes e precários”.

Paula (2009) apresenta através de uma dimensão política os dilemas da afirmação da identidade surda. Enfatiza que “Assumir a identidade surda é ainda um processo complexo para muito surdos, pois isso significa assumir a própria condição de surdez e o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e, infelizmente, ainda muito discriminado” (PAULA, 2009, p. 409).

Pesquisadora: Você se considera surda?

Joana: *“Eu sou meio termo. Eu não sou só ouvinte e nem sou só surda, eu sou misturada, porque por exemplo: eu sou oralizada, minha voz abriu, mas sou surda porque não consigo escutar”.*

Pesquisadora: Você gosta de inserir-se no grupo de surdos e surdas?

Joana: *“Sim, gosto muito. O grupo de surdos eu vejo igual a minha família, minha identidade é igual a identidade deles. Eu gosto muito!”*

Compartilhando do pensamento de Paula, observamos no discurso de Bia ao ser questionada sobre o seu reconhecimento enquanto identidade surda a seguinte colocação:

A identidade surda é um pouco difícil para mim e para minha vida, porque existem muitos limites. Exemplo: Lei de Libras não tem, no banco as pessoas não sabem Libras, médicos não sabem Libras, quando preciso ir ao médico, minha mãe precisa sempre ir junto para interpretar, também nos bancos, eu já fui e precisei ficar escrevend, pois a atendente não sabia Libras, é muito ruim. Tem surdos que não sabem escrever português, como vai ocorrer a comunicação? Fazer o quê? (BIA)

No caso de Clara, existe o reconhecimento da identidade surda de sua parte, no entanto, a condição de “desigual” ao qual é posta pelos ouvintes gera insatisfação, conforme podemos observar no seu relato: “*Sim. Eu reconheço que sou surda, mas os ouvintes não conhecem, falta divulgar informações entender que surdos e ouvintes são iguais na sociedade*”. (CLARA)

A aquisição da Libras, também proporcionou uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, como também um melhor entendimento na visão de mundo. Observamos no discurso de Bia:

“Depois de dezenove anos, quando eu aprendi Libras, eu comecei a aprender e a estudar de verdade. Quando eu fiz, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, tinha interprete, mas eu estava atrasada em algumas matérias, história, informações do mundo, porque antes eu só ficava sentada, eu não aprendia nada. Eu tinha que recuperar o que não aprendi antes, eu tirava notas baixas, mas eu conseguia, pois ficava em recuperação sempre (risos)”.

Essa articulação, apresentada em diversos elementos, específica uma lacuna, uma demonstração que para os sujeitos com surdez a presença da Língua de Sinais, utilizada pelos professores e professoras ou por intérpretes fluentes na educação superior facilita o processo de aprendizagem. No entanto, não acreditamos em processos objetivos e entoados, uma vez que consideramos que perante toda objetividade existe uma diversidade de limites, mas reconhecemos que a valorização da cultura surda nas IES possibilita sim uma melhor inserção. Ao refletirmos sobre o processo de inclusão, optamos por desenvolver a análise com o olhar para o campo discursivo sobre a aquisição e utilização da Libras considerando as “(im)possibilidades” de emancipação dos sujeitos surdos e surdas. Com isso, apontamos os processos de subjetivação

vivenciados através da aquisição da Libras e da escolarização criam condições parciais para emancipação dos sujeitos surdos e surdas, uma vez que não podemos tratar os surdos e surdas de modo essencialista.

6.4 Inclusão de Surdos e Surdas

O campo discursivo em torno da “surdez” apresenta uma variedade de representações, dentre eles, o processo de Inclusão nos diversos campos sociais. Podemos abordar a surdez como “significante vazio” partindo da premissa teórica de Ernesto Laclau (2011) que “A presença do significante vazio é a própria condição de hegemonia”. (GIACAGLIA, 2014, p. 100)

Referindo-se ao significante vazio “surdez”, abordaremos o processo de inclusão de pessoas surdas no campo da educação, com ênfase na educação superior, uma vez que, como podemos perceber nas narrativas de vida dos participantes, as vivências universitárias proporcionam a formação. Outro elemento que consideramos importante destacar, refere-se a inserção de poucos surdos e surdas nas IES. Para abordagem da temática inclusão, apresentamos inicialmente o discurso do entrevistado João:

“Inclusão fácil! (nesse momento o entrevistado apresenta uma pausa e expressa facialmente uma tensão temporária) Pela lei é fácil a inclusão, pois obriga as empresas e outros lugares a incluírem pessoas surdas, mas na vida não é fácil, um grupo maior não conhece os surdos, também muitas pessoas não sabem Libras, no começo sempre é difícil, depois vai desenvolvendo aos poucos comunicação, os surdos vão lutando, lutando, ensinando Libras e aos poucos vai melhorando a comunicação”.

O entrevistado João ainda sobre o processo de inclusão faz a seguinte afirmação: *“O surdo se sente melhor incluído no grupo de surdos, sempre é melhor o relacionamento com os surdos, porque a língua é igual, por isso, o surdo se sente melhor”.* (JOÃO) Podemos fazer a correlação dessa afirmação com o pensamento de Dizeu e Caporali ao mencionarem que “O que atrai o surdo a integrar-se em uma comunidade surda são as possibilidades comunicativas e a identificação de si, que lhe causam uma participação confortável de convívio” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 594).

Inserir-se na comunidade surda proporciona a abertura para uma vivência social ampla, a utilização da mesma língua facilita a interação com outras pessoas. Desse modo, no processo de formação subjetiva o envolvimento com a língua através das relações interpessoais fortalece a constituição da imagem de si.

As dificuldades de inclusão no mercado de trabalho, foi apresentado, vejamos o discurso de Bia:

“Eu entrego meu currículo nas empresas e elas não me chamam. Não querem profissionais surdos trabalhando nos bancos. Eu fui deixar o currículo no banco e falaram para mim que primeiro, para as vagas de deficientes eles chamam os cadeirantes, depois os surdos. É difícil! Existem muito limites para os surdos no Brasil. Mas, vamos lutando.”

O que levam as empresas não priorizarem a contratação de surdos e surdas? Como o mercado de trabalho percebe o perfil profissional desses sujeitos? Considerando vagas de nível superior, os surdos e surdas graduados ocupam essas vagas? Se analisarmos que o trabalho possui sentidos e significados marcantes na vida das pessoas, por estar relacionado a possibilidades de autonomia, independência financeira e reconhecimento social, “inserir-se” nele, fortalece o reconhecimento de si como ser de possibilidades.

Numa perspectiva das analogias do trabalho, existe uma predominância de discursos direcionados para os termos “competências”, “eficiência” e “eficácia”, resultantes das práticas discursivas e disciplinares, o que nos leva a refletir sobre os sujeitos surdos, herdeiros de uma visão social ouvintista que os enxergam como “deficientes”, com isso, esses sujeitos encontram desvantagens no tocante a inserção “justa” e a permanência com condições favoráveis no mercado de trabalho. É perceptível no discurso de Bia, a necessidade e consciência do enfrentamento a ser seguido: *“É difícil! Existem muito limites para os surdos no Brasil. Mas, vamos lutando, pois demora.”*

Vemos no discurso de Bia um movimento de resistência perante as limitações que a sociedade impõe aos surdos e surdas, mesmo considerando as dificuldades e a demora para que ocorra mudanças, percebemos a consciência e envolvimento com a luta dos surdos perante as diversas formas de poder.

No que se refere à inclusão de surdos no campo da educação, o discurso dos participantes é pelo bilíngüismo. Vimos que os entrevistados destacam a importância do

bilíngüismo, a partir de elementos que favorecem a valorização da cultura surda. “*O bom seria ter escolas bilíngües e também intérpretes, pois faltam intérpretes com fluência*”. (JOÃO)

Pesquisadora: Você estudou faculdade Letras Libras na Paraíba. Qual a sua opinião sobre as ações do governo da PB, voltado para a educação dos surdos?

João: *Lá tem três escolas bilíngües, em cidade pequena e cidade grande, tem também escolas com salas bilíngües. Mas tem cidades mais distantes que não tem inclusão é bem difícil. Exemplo: 50 % bom e 50% ruim.*

João, menciona com muita satisfação que está cursando pós-graduação bilíngües com a utilização predominante da Língua de Sinais. Apresenta contentamento ao referir-se que por ser bilíngües, ocorre a facilidade de compreensão dos conteúdos abordados.

“Estou adorando a pós-graduação. Todos os professores sabem Libras, não precisa de interprete. Eu gosto muito e os alunos são ouvintes e surdos, mas fazem as perguntas aos professores em Libras, o que é muito bom, pois eu consigo entender tudo o que eles perguntam. Exemplo: antes quando os alunos faziam perguntas oralizadas, eu ficava esperando o interprete traduzir, às vezes os intérpretes não conseguiam entender. Eu me sentia para baixo. Também, às vezes, os alunos ouvintes falavam, falavam e o interprete não entendia, ficava confuso. Diferente da pós, todos sabem Libras, ouvintes e surdos, eu gosto muito, pois é minha língua e eu adoro”. (JOÃO)

“Eu tenho vontade de ser professora de crianças surdas, eu quero ajudar as crianças. Estou esperando abrir em João Pessoa o curso de pedagogia bilíngües.” (BIA)

A entrevistada Bia, ao ser questionada sobre a política brasileira de educação não expressa uma compreensão das diretrizes políticas educacionais, no entanto, mesmo não apresentando uma opinião sobre o movimento político no momento da entrevista, Bia é bastante enfática em apontar sobre o posicionamento dos políticos, pois menciona que não existe envolvimento dos políticos com ações direcionadas aos surdos e surdas.

“Na minha opinião é difícil falar, pois existe mais conflitos entre os políticos, eles não tem responsabilidade por mim, mas precisamos informar para eles que eles precisam ter responsabilidade.” (BIA)

É fato que o movimento surdo tem um histórico de lutas e conquistas “parciais”, conquistas essas importantes, no que se refere ao reconhecimento da cultura surda e abertura de espaços no contexto social. Ganhos foram obtidos, mas não o suficiente para garantir uma educação de qualidade voltada para os surdos e surdas. A herança histórica desses sujeitos é arraigada de registros de sofrimento e inúmeras dificuldades, desse modo resquícios desse passado repercutem no contexto educacional atual. O surdo João, também é enfático ao expressar sua insatisfação com a educação para surdos no Brasil. Ao ser questionado sobre a política de educação brasileira, o mesmo suspira para responder e expressa sua opinião:

Visualizamos no campo da educação discursos sobre inclusão meramente atravessado por ações de alocações desses sujeitos nas instituições de ensino, seja infantil, fundamental, médio e superior, entretanto, sabemos que o processo de inclusão vai além da inserção “física” com atos pontuais, como a presença de um intérprete, muitas vezes não fluente, como também contendo o reconhecimento superficial da cultura surda.

6.5 Escolarização, Libras e Subjetividades Surdas

Observamos que os processos de subjetivação vivenciados pelos surdos e surdas através da aquisição da Libras e da escolarização constituída pelas experiências coletivas compostas por ouvintes e surdos, como também, por suas experiências de vida singulares, constitui-se a condição da construção da imagem de si, uma vez que a inserção no campo social, de forma específica o campo educacional, proporcionou um fortalecimento psíquico, através do reconhecimento e apropriação da cultura surda.

Os relatos dos entrevistados demonstram que antes da aquisição da Libras, suas relações eram predominantemente marcadas por dificuldades de relacionamentos interpessoais, incompreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, como também de limitações para a construção da imagem da realidade, tendo uma compreensão de mundo, marcada por elementos ameaçadores perante as participações sociais.

Posterior a aquisição da Libras, observamos um posicionamento simbólico afirmativo, tanto no campo acadêmico, quanto nas demais instâncias sociais uma vez que, por parte desses sujeitos existiu um reconhecimento e apropriação cultural, ocorrendo afirmações identitárias. É fato que movimentos de resistências às ações de

exclusões, preconceitos e invisibilidade faz parte do cotidiano social dos surdos e surdas.

No tocante as principais características das experiências vivenciadas ao longo da vida escolar desses sujeitos e como essas experiências contribuíram para a constituição de sua subjetividade verificamos mais uma vez que o importante papel a aquisição da Libras não apenas como condição ao compartilhamento das alegrias vividas tanto para com os surdos quanto para com os ouvintes, mas também como nova dimensão a dor e ao sofrimento que marcam a vida do sujeito que encontra-se em condições impeditivas de expressar no que vive o que sente, e no que sente a experiência do compartilhar e acolher a si e o outro.

Portanto, verificamos que os processos de subjetivação vivenciados através da aquisição da linguagem, dimensionada pelo uso da Libras e o processo da escolarização criam as condições parciais para emancipação dos sujeitos surdos e surdas comportando as múltiplas dimensões de suas vidas e de suas identidades, seja no campo subjetivo, profissional, jurídico e político, numa perspectiva antagônica presente no campo social de forma provisória e contingente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação objetivamos investigar os processos de constituição de subjetividade de estudantes surdos e surdas que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, enfocando especialmente suas relações com a escolarização e a aquisição da linguagem. Para tanto fez-se necessário recorrermos ao referencial teórico relacionada ao processo de escolarização de surdos e surdas implicado na constituição de subjetividade e sua relação com a linguagem, neste caso a Libras, corpus esse, que se apresentou profuso, pois buscávamos abordar as vivências da escolarização dos surdos e surdas através de suas narrativas de vida.

Na compreensão dessa relação foi importante a recorrência aos conceitos teóricos de sujeito e subjetividade, cultura surda e cultura escolar, como também, sobre a Libras e as dinâmicas de subjetivação. Com isso, foi possível a análise dos discursos dos surdos e surdas, no que nesta revelou-se como emergência do sujeito determinado pelo uso da Libras, nesse sentido recorreu-se ao expediente da entrevista em Libras

como garantia não só de que esses sujeitos se expressassem de forma livre, mais ainda, lhes permitindo o usufruto da língua “que lhes é própria”.

Acrescentamos aqui, nossa defesa não apenas da dimensão técnica do processo de investigação, mas, principalmente, a observância da dimensão ética, pois é esta que garante, nas trocas languageiras, um certo “equilíbrio” no exercício na distribuição das forças e do poder entre pesquisador e pesquisado. Dessa forma, esse trabalho ampliou o escopo da investigação científica com surdos e surdas, pois não só assevera a Libras como uma ferramenta técnica, mas fundamentalmente como uma técnica que assegura e vela uma ética, ética essa capaz de sustentar os desejos dos sujeitos que se ancoram em um campo onde a função da fala pôde ser exercida.

A luta para o reconhecimento da cultura surda é prática diária, o que fortalece cada vez mais a valorização e reconhecimento da língua de sinais. O uso do bilinguismo no campo da educação é um desejo, no entanto como foi apontado pelos participantes da pesquisa, não no sentido enviesado por concepções clínicas, mas por ações que respeitem “verdadeiramente” à surdez com sua dimensão cultural, consistindo à Libras como língua primeira e o português como segunda língua.

A linguagem não é só uma ferramenta de comunicação, destacamos que a relação linguagem e fala proporciona as formações simbólicas estruturadas pelo inconsciente e consciente e é através da linguagem que o sujeito se constitui, se reconhece e se define enquanto ser. Desse modo, o sujeito mergulhado no campo da linguagem, se torna consequência do discurso falado antes mesmo de usufruto da linguagem em sua dimensão dialética.

Assim, ao analisarmos como tem ocorrido o processo de aquisição da língua de sinais para os sujeitos surdos e surdas durante seu processo de formação e escolarização, verificamos que o caráter de imprescindibilidade da aquisição da Libras para o exercício da afirmação de sua alteridade é a condição que marca suas existências. As experiências de vidas desses sujeitos, tanto nos aspectos positivos, quanto nos aspectos negativos, diretamente contribuíram para a constituição da subjetividade dos mesmos.

Como experiências negativas, observamos nas narrativas dos participantes a não aquisição da Libras, essa não aquisição gerou um desconforto emocional, dificultando os processos de aprendizagem, conseqüentemente, suscitando uma compreensão de mundo limitada, pois a “visibilidade” desses sujeitos atravessavam as fortes influências do contexto social homogêneo, que desconhece, ignora e exclui as múltiplas culturas e

centralizar de forma unificada, uma visão dos sujeitos surdos com viés de estigmatizações e preconceitos, gerando nesses sujeitos, sentimentos e percepções de si e do mundo de forma negativa.

No percurso da escolarização do ensino infantil ao ensino superior, várias foram as situações de desconforto, devido ao não acolhimento respeitoso por parte dos ouvintes, por não considerar positivamente as especificidades da surdez, como também, por não estabelecer relações interpessoais harmoniosas, predominando nessas relações atos “convencionais” que não inserem as especificidades da surdez, dificultando dessa forma o convívio entre surdos e ouvintes. O não reconhecimento da cultura surda, o desconhecimento dos professores ouvintes sobre essa cultura, por vezes, a falta de intérpretes, como também, a falta de políticas educacionais voltadas para a surdez foram apresentadas.

As dificuldades enfrentadas pelos surdos e surdas no ensino fundamental e médio revelam hipóteses do baixo quantitativo desses sujeitos cursando graduação e pós-graduação, no entanto, reconhecemos sim que no Brasil, na perspectiva quantitativa essa realidade de forma “lenta” vem sendo mudada, hoje existe um número maior de surdos e surdos no ensino superior. Consideramos essas mudanças um ganho para comunidade surda, que mesmo de forma “lenta”, carregando histórias de vidas marcadas por situações de exclusão, segregação e anulação de suas identidades, vem alcançando o reconhecimento por parte das diversas instâncias sociais, jurídicas e políticas.

Tomamos como elemento grave no cenário da educação a adoção de metodologias que não reconhecem a cultura surda, instituições que adotam ações de “inclusão” de modo superficial, pois não consideram elementos essenciais para o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem.

No tocante aos aspectos positivos narrados pelos participantes da presente pesquisa, vimos que a aquisição da Libras e o percurso da escolarização, mesmo perante as dificuldades, influenciaram na constituição da imagem de si e da imagem da realidade, proporcionando aos mesmos, uma visão de um mundo mais “colorida”. O posicionamento simbólico desses sujeitos no campo acadêmico é afirmativo, mostrar aos ouvintes que os surdos e surdas podem apresentar de forma segura ao mercado de trabalho e ao demais contextos sociais, seus conhecimentos e habilidades foi expressado fortemente nas entrevistas.

Outro elemento importante, aludi o desejo desses sujeitos de aplicarem suas práticas profissionais para outros surdos e surdas. É visto nitidamente que nos casos da formação superior em cursos de licenciatura, foi unânime a manifestação do desejo de exercer a prática profissional para surdos e surdas, com o intuito de praticar ações diferentes das vivenciadas negativamente pelos mesmos em suas trajetórias escolar.

No que se refere à inserção de surdos e surdos no ensino superior, percebemos que existe a necessidade de melhorias nas práticas internas voltadas para o contexto da surdez, uma vez que as diretrizes das IES são elaboradas por ouvintes, para ouvintes. Por isso, a perspectiva do bilinguismo (Libras – L1 e português – L2), se “aplicada de forma coerente”, assegura a valorização e reconhecimento da cultura surda.

Perante as conquistas vivenciadas através da aquisição da linguagem e da escolarização, podemos perceber que surgem condições parciais para emancipação desses sujeitos, no entanto, consideramos que por ser parcial e contingente, existe a necessidade de continuação de pesquisas acadêmicas que oportunizem aos surdos e surdas através dos seus próprios discursos, apresentarem suas necessidades, como também suas conquistas, dessa forma, a inserção desses sujeitos no ensino superior é fundamental para garantir o exercício dos seus direitos e disseminação do reconhecimento e valorização da sua cultura.

A presença dos surdos e surdas nas Instituições de Ensino Superior, oportunizará aos demais sujeitos surdos que não ingressaram na graduação, a possibilidade de enxergar nos graduados e graduadas, posicionamentos subjetivos opostos aos quais comumente, de forma negativa os surdos e surdas são vistos pela sociedade. Desse modo, consideramos que inserção desses sujeitos no ensino superior é uma conquista significativa, o que justifica a necessidade em caráter de urgência de continuar a luta em busca de melhores práticas pedagógicas, de um melhor e maior envolvimento político, de relações interpessoais respeitadas, acatando e inserido as perspectivas culturais do campo da surdez, longe de propostas enviesadas por uma racionalidade, atravessadas por uma dimensão universal.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 139-185.
- ANSAY, Noemi Nascimento A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)
- BURITY, Joanildo. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; PEIXOTO, Leo. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera. (orgs.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Uma agenda para jovens pesquisadores**. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COTTET, Serge. **Penso onde não sou, sou onde não penso**. In: Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Trajетória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.1, pp.65-80. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

CUNHA, Antônio G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

DALCIN, Glades. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo**. In: Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, p.583-597.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília, UnB, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa** [2a ed.]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 55-104.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no collége de France (1981-1982)...** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-239.

GABRIEL, Carmem Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempo pós”**. In: MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera. (orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GESUELI; Zilda. **A narrativa em Língua de Sinais: um olhar sobre classificadores**. In: Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIACACLIA, Mirta, A. **Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau**. In: Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionalismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GIACACLIA, Mirta, A. **Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso**. In: Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GIORDANI, R. **Hegemonia e discurso: o sujeito que resiste**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/LINGUAGEM/Hegemonia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

GOHN, M. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOOLDFELD, A **criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. **Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade**. Ensaios Filosóficos, Volume III - abril/2011. Disponível em: <http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo3/Pedro_Graboys.pdf>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 7-46.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996

LACAN, Jaques. **O seminário, Livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, Jaques. **O seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1979.

LACAN, J. O seminário. Livro 2: **O eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: De um Outro a outro (1968-1969)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (2008).

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese (Doutorado) - UNICAMP. 1996.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, C.S.M. **Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Campinas: (Tese de Doutorado) UNICAMP, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANSANO, Sonia Regina. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na Contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP 2009.

MENDONÇA, D. **A impossibilidade da emancipação**: notas para uma política democrática radical. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife (PE): UFPE. 2007 Disponível:<http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT10%20Estado,%20Cidadania%20e%20Identidade/A%20impossibilidade%20da%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20notas%20para%20uma%20pol%C3%ADtica.pdf > Acesso em fevereiro de 2016.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. In: Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto de Laclau. Organizadores: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. 2 ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. **A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação**. *Educ. Real*. [online]. 2013, vol.38, n.4.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PAULA, Liana Salmeron Botelho De. **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.3, pp.407-416. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300005&script=sci_abstract&tlng=pt

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51 – 74.

QUADROS, R. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** In: Revista Ponto de Vista, UFSC, n 04, 2002,2003.

ROCHA, Décio. **Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade.** Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014

SALES, Márcio. **Foucault e os modos de subjetivação.** Texto apresentado na XI ANPOF, em 2008. Disponível em: <https://noboteco.files.wordpress.com/2008/05/foucault-e-os-modos-de-subjetivacao-por-m-sales.pdf>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Angela; NEMBRI, Armando. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, F.C.T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Educar em Revista, vol. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Ivana R. Surdez, inteligência e afetividade. In: SILVA, Ivana R; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda M. (Organizadoras). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”.** Ponto de Vista. Florianópolis, n. 5, p. 37-49. 2003.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SOLER, Colette. **O inconsciente: que é isso?** São Paulo: Annablume, 2012.

SOUTHWELL, Myriam (2014) **Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura.** In: Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

STRAUSS, Marc. **A verdadeira função do pai é unir um desejo à Lei.** In: Lacan. Miller Gererd (org.) 1989. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STRÖBEL, Karin Lilian. **História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas.** In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização, desenvolvida por Andrezza Falcão Gonçalves. Este estudo tem por objetivo investigar os processos de constituição de subjetividade de estudantes surdos e surdas que ingressaram no ensino superior na cidade de Caruaru, enfocando especialmente suas relações com a escolarização e a aquisição da Libras. Essa pesquisa é importante pois busca investigar como as pessoas surdas têm vivenciado, em suas trajetórias pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais, a realidade criada pelas novas políticas públicas de educação implantadas nas últimas décadas, pelas novas concepções e modelos teórico-pedagógicos desenvolvidos nesse período e, em especial, pelo reconhecimento e promoção da Libras enquanto eixo fundamental em torno do qual estrutura-se a formação de cultura surda brasileira.

Você foi escolhido (a) por ser surdo (a) e por está cursando/concluído o curso superior. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar do estudo. Sua desistência ou retirada de consentimento não acarretará em prejuízo. Se você não quiser mais fazer parte do estudo ou tiver qualquer dúvida em relação ao mesmo, poderá entrar em contato comigo pelo email: andrezzafg@hotmail.com ou enviar uma mensagem de texto para o telefone de número 81. xxxx xxxx.

Para realização da pesquisa serão feitas entrevistas individuais. Sua participação na entrevista não será remunerada, como também não trará quaisquer custos, riscos ou desconforto a você nem aos demais participantes. Se você estiver de acordo em participar, eu Andrezza Falcão me comprometo que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizadas para fins acadêmicos. Peço também a sua autorização para filmar a entrevista por ser um recurso fundamental de registro da língua de sinais.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Eu, _____ Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização e que concordo em participar aceitando ser filmado.

Caruaru, ____ de novembro de 2016

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO

Identificação: _____

Data da entrevista: _____

Tradução para língua portuguesa:

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the transcription of the interview. It occupies the majority of the page below the identification and date fields.