

ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES

CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO:

**OS EFEITOS DISCURSIVOS DE LÍNGUA, CULTURA E
COMUNIDADE NOS MODOS DE VIDA
CONTEMPORÂNEA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Anie Pereira Goularte Gomes

**CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO:
OS EFEITOS DISCURSIVOS DE LÍNGUA, CULTURA E
COMUNIDADE NOS MODOS DE VIDA CONTEMPORÂNEA**

Santa Maria, RS, Brasil
2020

Anie Pereira Goularte Gomes

**CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO:
OS EFEITOS DISCURSIVOS DE LÍNGUA, CULTURA E
COMUNIDADE NOS MODOS DE VIDA CONTEMPORÂNEA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Linha de pesquisa: Educação Especial, Inclusão e Diferença

Santa Maria, RS, Brasil
2020

Gomes, Anie Pereira Goularte
Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos
discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de
vida contemporânea. / Anie Pereira Goularte Gomes.- 2020.
243 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Sujeito Surdo 2. Língua Brasileira de Sinais e
Língua Portuguesa 3. Cultura 4. Comunidade 5.
Existência/modos de vida I. Lunardi-Lazzarin, Márcia
Lise II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFPEM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável: Paula Schoenfeldt Patta CRB 16/1728.

Declaro, ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES, para os devidos fins e sob as
penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de
curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias
objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente
referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi
apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau
acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração
poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras
consequências legais.

Anie Pereira Goularte Gomes

**CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO: OS
EFEITOS DISCURSIVOS DE LÍNGUA, CULTURA E COMUNIDADE
NOS MODOS DE VIDA CONTEMPORÂNEA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020



Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



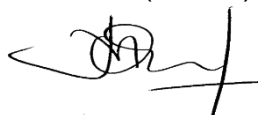
Audrei Gesser, Dra. (UFSC) – Videoconferência



Leonardo Peluso Crespi, Dr. (UdelaR) – Videoconferência



Luís Fernando Lazzarin, Dr. (UFSM) – Videoconferência



Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM) - Por parecer

Santa Maria, RS, Brasil
2020

Às existências surdas e aos cidadãos profanos...

AGRADECIMENTOS

Nesta escrita, a qual tem o intuito de demonstrar gratidão por tudo e por todos que possibilitaram a produção acadêmica denominada tese, permito-me sair dos protocolos mais engessados de registro e permitir-me externar meu muito obrigada regado de afeto, por justamente sentir-me afetada por todos que aqui menciono.

A *Deus*, por me fazer existir neste mundo finito e ainda conceder-me uma cidadania espiritual que é eterna.

À minha metade, ou aos meus 70, 80 ou 90%, *Toríbio*, pois se somos um, ou melhor, quando somos um, você me completa e me transborda infinitamente. Obrigada por ser meu amor, meu parceiro, meu marido, meu lembrete diário de prioridades e por regar minha vida com tanto afeto. Você colore meus dias.

Aos meus pais, *Roosevelt* e *Gilca*, por gerarem a minha vida e ensinar-me a vivê-la, por me fazerem sentir-me tão amada, tão especial e tão única. Vocês são a manifestação real do que é o amor, sem vocês não alçaria voos tão altos, sem vocês não teria confiança para esta tese, para meu trabalho, para minha família, para a minha vida. Vocês são o casal mais lindo e abençoado que conheci, que privilégio ser a filha de vocês.

À minha mana e companheira, Nega (*Juliana*), e justamente por companheira ser referente àquela pessoa que faz parte da vida de alguém e de suas ocupações que elegi esse adjetivo para você. Obrigada por brindar minhas conquistas como se fossem suas.

Aos meus sogros, *Mário* e *Clélia*, presentes que a vida me deu, obrigada pelo seu apoio constante e presente em minha vida. Clélia, obrigada pelas gotas de ânimo regadas a conselhos de ordem prática. Agradeço também pela indicação de leituras, pela escuta e bate-papos filosóficos sobre os modos de ser/viver/existir de sujeitos surdos, com certeza todos esses elementos fizeram parte da escrita desta tese.

Aos meus manos, *Rodrigo* e *Denis*, agradeço pela vontade gerada em mim em produzir orgulho em vocês. Obrigada pelas orações, torcida e exemplos que são para mim.

À minha avó, *Vó Liquinha*, pelo seu carinho em forma de sopa, de companhia para o cafezinho, e por seu cuidado. Seu amor é sentido todos os dias.

Aos meus pequenos, *Toni* e *Mia*, por me proporcionarem outras/novas lentes de ver a vida, por brotarem em mim um prazer indescritível ao deitar no chão, jogar

bola, ir à pracinha e viver com mais doçura. Ingressei no doutorado como Anie e o concluí como mãe do Toni e da Mia. Toni nasceu no primeiro semestre do doutorado e encerrei o último semestre com a Mia vindo ao mundo.

À minha *vizinhança*, que em tempos de pandemia me permitiu refinar o sentimento de comunidade.

Às minhas amigas, *Nanda e Mi*, por fazerem parte de minha infância, adolescência, juventude e escolherem permanecer em minha vida adulta. Vocês são parte de minha existência. Agradeço ainda às amigas que ganhei nos últimos anos, Pati e Caren, por me mostrarem outras formas de ser e estar no mundo, com vocês aprendi outras facetas de ser eu. Amo todas vocês.

À minha colega, parceira e amiga *Camila*. Esse tempo no doutorado permitiu que nos aproximássemos mais, pude aprender tanto com você. Sua seriedade com a pesquisa, atenção aos prazos, refinamento científico na escrita me ajudaram a produzir-me como uma aluna mais completa. Porém, aqui, gostaria também de dizer que nesse período pude admirá-la como mãe, perceber a esposa, filha, irmã e amiga que és. Te admiro muito e quero te levar para a vida. Obrigada! Sem você, a experiência no doutorado teria sido muito diferente.

À sempre presente *Mônica*, agradeço por estar em todas as fases da minha trajetória profissional, em todas elas vejo um pouquinho de você, me incentivando, sendo presente e torcendo por mim. Obrigada, amiga.

À minha orientadora, *Márcia*, por permitir-me ser sua orientanda, por aprender tanto com você, por perceber em sua trajetória profissional muita seriedade, envolvimento, compromisso filosófico e ético com a pesquisa. Para além disso, por me proporcionar tantas conquistas que não seriam possíveis sem o seu incentivo ou seu olhar de confiança. Quando penso na Márcia como orientadora me recordo da noção de experiência de Larrosa, na qual não faz da pesquisa um experimento, mas justamente uma experiência que nos passa, nos acontece. Retomando a afetividade que mencionei, permito-me dizer: Márcia, sua energia é luz, obrigada por me brindar com tantas formas de ser/estar/existir no mundo acadêmico.

Aos professores da minha banca examinadora: *Professor Peluso*, por mostrar-me o quanto nossas identidades políticas podem inviabilizar nossas experiências singulares, *Professora Andrei*, por encantar-me na sua escrita, ver a potência da problematização das línguas e culturas dos sujeitos surdos, *Professora Marilda*, por gerar em mim, através do incentivo à arte, um orgulho na produção inventiva, e

Professor Fernando, por brotar um novo/outro olhar sobre a produção e circulação do conceito de cultura. Vocês foram provocadores de meus pensamentos.

À *Universidade Federal de Santa Maria*, por ser minha segunda casa durante minha graduação, especialização, mestrado, ingresso como servidora, posteriormente como docente, e por fim, por meio de meu ingresso no doutorado, mobilizar minhas verdades na área em que atuo.

Às colegas do grupo de orientação: *Natália, Laisa, Camila, Cleidi, Paula, Raisia, Carol, Lenny e Aline*, muito obrigada por viverem/conviverem tanto comigo. Vocês são demais, com vocês aprendi, vivi, convivi, ri, pude mostra-me com receios e fragilidades sem medo de julgamentos. Agradeço por fazerem sentir-me da turma, ser colega, aluna, e amiga.

Ao *Departamento de Educação Especial da UFSM*, por permitir que durante o processo de doutoramento eu pudesse ficar afastada de minhas funções docentes para investir em minha pesquisa. Definitivamente, o olhar exclusivo para o tema de minha tese durante esses quatro anos possibilitou a escrita de artigos, idas a eventos, leituras mais aprofundadas e produziu uma escrita que almeja, ainda que de forma ínfima, contribuir no campo dos estudos que versam sobre a língua, cultura e comunidade surda.

Ao DEC, Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura da UFSM e ao Gipes – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, por ser um espaço de ancoragem teórica que produziu e produz em mim uma escrita mais segura, mas também por ser um lócus de desconstrução de verdades e possibilitador de novos/outros olhares para a produção do conhecimento.

À *comunidade surda*, por ser elemento de afeto tão vívido, capaz de produzir “vontade de verdade” para esta tese.

*Os conceitos de sincretismo, de mistura e de
hibridismo têm também a desvantagem de
parecerem excluir o agente individual.
(BURKE, 2003, p. 55)*

RESUMO

CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO SURDO: OS EFEITOS DISCURSIVOS DE LÍNGUA, CULTURA E COMUNIDADE NOS MODOS DE VIDA CONTEMPORÂNEA

AUTORA: Anie Pereira Gomes Goularte

ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta Tese foi produzida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença e tem como objetivo principal compreender como se constitui a rede discursiva que conduz e regula os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade. O corpus analítico da pesquisa foi composto pelos enunciados da matriz discursiva sobre língua, cultura e comunidade provenientes de um exercício de bricolagem com atividades distintas realizadas com seis grupos de sujeitos surdos, o qual procurou responder aos seguintes objetivos: identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das *línguas* em contato; problematizar a relação da apropriação *cultural* e pertencimento nos processos de subjetivação; e analisar os efeitos da formação discursiva sobre *comunidade* nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade. A partir da materialidade produzida a analítica se deu sobre as condições de existência dos sujeitos surdos, na qual foi possível perceber as metanarrativas que constituem o arquivo – conceito foucaultiano – que abarca as práticas discursivas desse tempo em que chamamos de contemporaneidade e que conduz os modos de vida do sujeito surdo. Nesse sentido, buscou-se investimentos no conceito de arquivo, uma vez que, a partir deste estudo, identifiquei uma formação discursiva com uma posição fixa de sujeito surdo calcado numa essência surda; entretanto, a mesma mostrou rupturas e descontinuidades instituindo outras formas de *ser/viver/existir* surdo constituindo um possível novo arquivo discursivo. Este estudo mostrou certas recorrências discursivas sobre língua, cultura e comunidade que se apresentam ora de forma mais engessada e ora se mostram mais fluidas, que vazam e escorrem constituindo uma formação discursiva mais líquida e descontínua capaz de tensionar as grandes verdades produzidas em torno do sujeito surdo. Esses movimentos de ruptura a essa matriz discursiva vêm produzindo outros conhecimentos e saberes que endossam os modos de vida da comunidade surda. Essa discussão possibilitou ver que os descompassos enunciativos levam a outros

endereçamentos de vida que, no contexto desta tese, podem ser compreendidos como uma cidadania profana, uma vez que foge do que é considerado sagrado na comunidade. Assim, um dos efeitos possíveis dessa cidadania profana remeteu, no contexto desta tese, ao conceito de experiência de Larrosa, pois nela (cidadania profana) as verdades irrevogáveis que capturam e aniquilam o acontecimento ficam mais distantes e a re-existência emerge como criação inventiva a partir da experiência. A tese contribui na hipercrítica da tendência a proliferação de discursos mais doutrinários das condições de existência surda. Ao converter a existência surda em experiência para fugir da essência proferida pela comunidade, as peças do mosaico discursivo vêm ganhando novas cores e texturas no que tange ao sujeito surdo marcado por forma singular de ser/estar/existir.

Palavras-chave: Sujeito Surdo. Língua. Cultura. Comunidade. Existência/modos de vida. Experiência.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Acessível pelo código QR ou pelo endereço: <https://youtu.be/dvpz8vUUwCY>

ABSTRACT

CONDITIONS FOR THE EXISTENCE OF THE DEAF SUBJECT: THE DISCURSIVE EFFECTS OF LANGUAGE, CULTURE AND COMMUNITY IN CONTEMPORARY WAYS OF LIFE

AUTHOR: Anie Pereira Gomes Goularte

ADVISOR: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This thesis was produced at the Education Graduate Program at the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM), under the Special Education, Inclusion and Difference Research Line. Its main objective is to understand the current functioning of the discursive network that leads and regulates the ways of life of deaf subjects. The analytical corpus of the research was composed by the statements of the discursive matrix on language, culture and community arising from a bricolage exercise with different activities carried out with six groups of deaf subjects. These activities sought the following objectives: to identify a constitutive factor in deaf narratives of the *languages* in contact; to problematize the relationship of *cultural* appropriation and belonging in the processes of subjectification; and to analyze the effects of discursive formation about a *community* in the deaf subjects' ways of life nowadays. From the materiality produced, the analysis considered the conditions of existence of the deaf subjects, in which it was possible to perceive the metanarratives that constitute the archive - Foucault's concept - that encompasses contemporary discursive practices and leads deaf people's lives. In this sense, we sought to unveil the concept of archive, since from this study, we identify a discursive formation with a fixed position of a shut up deaf subject based on an essence of the deaf individual. However, this position showed some ruptures and discontinuities that instituted other ways of being/living/existing as a deaf person, which constitute a possible new discursive archive. This study showed certain discursive recurrences about language, culture and community that are sometimes more plastered. On the other hand, they become more fluid and may leak and flow in a way to constitute a more liquid and discontinuous discourse formation that is capable of tensioning the great truths produced around the deaf subject. These movements of rupture with the discursive matrix have been producing another knowledge that endorses the ways of life of the deaf community. This discussion made it possible to see that enunciative mismatches may lead to other

life approaches that, in the context of this thesis, can be understood as an unholy citizenship, once it escapes what is considered sacred in the local community. Thus, one of the possible effects of this profane citizenship referred, in the context of this thesis, to the concept of Larrosa's experience, for in it (profane citizenship) the irrevocable truths that capture and annihilate the event become more distant and the re-existence emerges as an inventive creation through experience. This thesis contributes to the hypercritical trend towards the proliferation of more doctrinal discourses on the conditions of the deaf existence. By converting the deaf existence into an experience to escape the essence given by the community, the pieces of the discursive mosaic have been gaining new colors and textures in what regards the deaf subject marked by a singular form of being/being/existing.

Keywords: Deaf Subject. Language. Culture. Community. Existence/ways of life. Experience

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da confecção da Matilde: boneca feita a partir de uma bricolagem	29
Figura 2 – Matriz discursiva de língua, cultura, comunidade e alguns de seus enunciadores	43
Figura 3 – O pesquisador <i>bricouler</i>	116

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Materialidade analítica	46
Quadro 2 – Orientação metodológica da oficina cultural.....	54
Quadro 3 – Quadro com descrição da palavra Diglossia em busca no repertório on-line	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Coda	Children of Deaf Adults
Gipes	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
POA	Porto Alegre
Tils	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
Tilsp	Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa
UFPeL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

PRÓLOGO	19
APRESENTAÇÃO – SOBRE AS POSSÍVEIS FORMAS DE EXISTIR	22
PARTE 1 – DAS PEÇAS DO MOSAICO	27
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	28
1.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – SOBRE A PRÁTICA DE PESQUISA	33
1.2 DE UM FRAGMENTO A OUTRO, CONSTITUINDO A MATERIALIDADE DISCURSIVA – UM EXERCÍCIO DE BRICOLAGEM	41
1.3 OUTROS SUJEITOS, OUTRAS CULTURAS, OUTROS CAMINHOS	44
CAPÍTULO 2 – MATERIALIDADE ANALÍTICA COMO MOSAICO DISCURSIVO	65
PARTE 2 – DA ARTE DO BRICOLAR	115
CAPÍTULO 3 – INTERFACES LINGUÍSTICAS: A LÍNGUA COMO PROPRIEDADE DE UM POVO, A SIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA PELA OPOSIÇÃO E SENTIDOS DE LÍNGUA NA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO	116
3.1 SITUAÇÕES DIGLÓSSICAS – UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA	132
3.2 QUE (BI) É ESSE DO BILINGUISMO?	138
3.3 LÍNGUA, CULTURA E REGIMES DE ENUNCIABILIDADE	153
CAPÍTULO 4 – O PANORAMA DA HEGEMONIA CULTURAL NAS EXISTÊNCIAS SURDAS	155
4.1 ESTRANGEIRO, TURISTA OU FORASTEIRO – UM POVO SEM TERRA	158
4.2 ENTRE-LUGAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE – TORNANDO-SE PRESENÇA NOS ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS	160

4.3 TORNAR-SE PRESENÇA NA FRONTEIRA CULTURAL – PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	166
4.4 ENSAIOS SOBRE O CONCEITO DE CULTURA	167
CAPÍTULO 5 – O IMPERATIVO DA COMUNIDADE SURDA E SUAS CONTINGÊNCIAS	189
5.1 EDUCAÇÃO PARA OS RECÉM-CHEGADOS.....	191
5.2 POTÊNCIA PARA A SINGULARIDADE – POLIFONIA E AUTORIA DISPERSA	204
5.2.1 A irrupção do único.....	207
NOTAS PARA CONCLUIR – RE-EXISTIR NAS POSSÍVEIS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA.....	216
REFERÊNCIAS.....	225
APÊNDICES	230
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COSER.....	231
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	232
APÊNDICE C – RELATÓRIO GAP	235
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237
APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	241

PRÓLOGO

2020, o ano em que o mundo parou, eu parei, você parou, nós paramos, o trabalho parou, o lazer parou, o medo pairou, a incerteza pairou e o ócio produziu. Produziu novas (outras) formas de viver, de sentir, de comer, de vestir, de trabalhar, de cuidar, de ser!

Antes mesmo desse ano marcado pela Covid-19¹ que mudou, muda e ainda está presente na forma como estamos vivendo (existindo), este estudo já se propunha a pensar justamente nos modos de vida contemporâneos.

No contexto deste trabalho, esses modos de vida foram por ora trazidos como cultura, em outros momentos (por se tratar de sujeitos surdos) marcados por uma diferença linguística, a qual produz efeitos nas escolhas cotidianas e em como essa comunidade partilha elementos da vida. Enfim, posso dizer que possíveis formas de existência marcaram o pano de fundo desta pesquisa.

Durante os quatro anos deste estudo, imersa com o grupo ao qual lanço o olhar sob seus modos de vida (sujeitos surdos), também vivi (existi) com eles. Tanto na esfera mais íntima no cotidiano do lar (em casa), quanto no envolvimento espiritual (na igreja), em rodas de conversas e chimarrão (amigos), no campo filosófico e acadêmico (leituras, encontros, congressos, fóruns, debates), no entretenimento (consumo artístico e conteúdo produzido por personalidades em redes sociais) e tantos outros entrelaçamentos, pude me sentir “dentro e fora” desse universo surdo. Não trago no corpo a surdez, não vivo a experiência de ser surda, e também não ousou dizer que os “surdos” foram o “objeto” deste estudo. Justamente, estar e não estar, pertencer e não pertencer geraram um buraco, uma lacuna, um espaço e, neste caso, um respiro para, desse “entrelugar”, tensionar os modos de vida desse grupo de pessoas.

E por que no início deste texto, a partir de alguns elementos precedentes que vão elucidar a trama investigativa, trago esse prólogo com a palavra mais falada ao longo desse ano (pandemia) relacionando-a a esta pesquisa? Porque pandemia é um substantivo que trata sobre uma irrupção amplamente disseminada, no qual justamente posso pensar sobre o discurso (neste caso de língua, cultura e

¹ Doença infecciosa causada pelo corona vírus que provocou inúmeras mortes em todo o mundo gerando uma pandemia.

comunidade) como fragmentos enunciativos também amplamente disseminados que interferem na vida. Permitindo-me escrever um pequeno acróstico, materializo assim a relação desse momento com este trabalho:

Por novas (outras) formas de viver

Anova (outra) realidade não nos questionou se queríamos mudar

Necessidade de que a morte batesse à nossa porta para que fôssemos obrigados a re-existir

De fato o re-existir se refere ao “re” (novamente), ou seja, de outra maneira descobrir como existir

Em suma, mudamos, nos mudaram, nos deixamos mudar, mudamos os outros e a nós mesmos

Movimentamos a vida, nos mobilizamos e também nos imobilizamos

Imobilidade que nos fez parar, pensar, ouvir, um escape do automático para artesanaria da vida

Assim também foi este trabalho, uma escuta, uma pausa, para pensar esses tantos outros novos, velhos e contemporâneos modos de vida.

Não busquei ser assertiva, mas interrogativa nesta tese, talvez essa seja uma nova (outra forma) de fazer pesquisa. Parar, respirar, pausar, pensar sobre o que estamos produzindo e os efeitos disso tudo nos sujeitos a que nos dispomos a trabalhar.

Talvez agora eu entenda por que ao longo desses oito semestres, apesar de trabalhar especificamente com sujeitos surdos, apareceram inúmeras vezes um olhar para indígenas, ciganos, estrangeiros e outras minorias linguísticas e culturais. Pois justamente o que me fascina são essas outras existências, outras formas de viver.

Desse exercício de entender como se produzem ou são produzidos “os outros” nos seus modos de vida também emerge uma hipercrítica sobre que conhecimento estamos produzindo acerca dos sujeitos dessas comunidades. Um olhar que

desconfia da essência e suspende algumas verdades foi entendido como uma possível estratégia para ajustar, ou desajustar, alguns saberes, e por que não dizer alguns modos de vida.

Assim, retomo a letra “I” do acróstico anterior de “Imobilidade que nos fez parar, pensar, ouvir, um escape do automático para artesanaria da vida” e trago neste trabalho justamente essa possibilidade de olhar a vida como uma arte.

Para olhar essa arte, encaro propositalmente o discurso sobre o sujeito surdo como uma obra de arte composta por infindáveis peças enunciativas que para o seu manuseio foi necessário o uso de diferentes ferramentas. Assim, como pesquisadora bricoleur, recorri à analogia de alguns utensílios que os discursos sobre o sujeito surdo manuseiam para sua produção, sejam eles: o “martelo”, que é um intensificador de força e, no que tange ao discurso, é recorrente na fixação identitária e pode ser vista na bandeira comunitária; a “tesoura”, que poda e corta elementos não desejáveis em falas que ameaçam a constituição da obra-prima; a “tinta”, que muda a cor de um mesmo objeto fazendo a mesma materialidade parecer um novo “outro” objeto pela sua nova roupagem discursiva. Essas e tantas outras ferramentas me acompanharam na artesanaria da bricolagem como forma de entender a produção dos saberes sobre os sujeitos surdos (objetivação) e seu consumo (subjetivação) ao ponto de gerar efeitos em seus modos de vida.

APRESENTAÇÃO – SOBRE AS POSSÍVEIS FORMAS DE EXISTIR

*O conhecimento sobre todos esses sujeitos e as práticas ao redor deles, afirmou Foucault, são histórica e culturalmente específicos. **Eles não tinham, nem poderiam ter, uma existência com sentido fora dos discursos específicos, isto é, fora das formas com que foram representados em discurso, produzidos como conhecimento regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares.** Longe de aceitar as continuidades trans-históricas das quais os historiadores são tão orgulhosos, Foucault acreditava que mais significativas são as quebras, rupturas e descontinuidades radicais de um período para outro, entre uma formação discursiva e outra.*
(HALL, 2006, p. 15, grifo nosso)

O que moveu este trabalho foi justamente pensar e compreender as práticas discursivas dessa sociedade e tempo em particular, que chamamos de contemporaneidade, e que conduzem os modos de vida do sujeito surdo, bem como olhar para as rupturas e descontinuidades de uma formação discursiva essencialista que vem produzindo outras condições de existência desses sujeitos. Nesse sentido, depus meu olhar no conhecimento que circula nos diferentes espaços que instituem estratégias de regulação do sujeito surdo e que constituem enunciados que produzem subjetividades.

Apesar do olhar contemporâneo, no qual a essência do sujeito vem perdendo sua força discursiva, vivemos e tendemos a um pensar moderno, que constitui um tempo no qual a fluidez nem sempre é presente e os binarismos e fixação de sujeito produzem verdades internalizadas em um determinado grupo de pessoas (neste estudo – sujeitos surdos) as quais são subjetivadas por essas produções. Dessa forma, interessou-me, então, problematizar a formação discursiva sobre língua, cultura e comunidade como elementos da ordem do desejo e não da violência, produzidas pelo consentimento, que mobilizam ações sem a necessidade de encontrar um soberano e um súdito, uma vez que a obediência é passiva, gerando assim uma economia política. No que tange a esse conceito “Obediência e Economia Política”, faço analogia à teoria do adestramento, principalmente nos processos de subjetivação, no qual por meios sedutores o sujeito é adestrado a “algo” por meio do desejo, gerando assim uma economia política, pois já houve o consentimento do

sujeito a esse “algo” em que a condução não violenta é mais útil, pois é uma obediência consentida. Assim, o sujeito não se rebela, pois existe o desejo a esse “algo” pela ordem do convencimento, na qual suas escolhas foram conduzidas às verdades que as constituem.

Essa curiosidade analítica surgiu de uma inspiração genealógica sobre a condução dos modos de vida surda e perpassam pesquisas, projetos, encontros informais, seminários, formações, leituras e rodas de conversa que versam sobre o tema. Sobre as características universais das comunidades surdas, e na tentativa de compreender para além de seus hábitos sociais, manifestações intelectuais e artísticas, comportamentos, saberes, tradições e línguas, busquei compreender de uma forma mais sistemática e acadêmica o fenômeno cultural das mesmas. Assim, diante de encontros [Deleuzeanos], experiências e acontecimentos [Larrosa] fui levada ao exercício filosófico de materializar essa tríade em minha dissertação de mestrado (GOMES, 2011), que buscou entender a arena de significados e sentidos de cultura surda. Ao analisar o imperativo conceitual de cultura surda explorando a emergência, conservação e estratégias nos enunciados discursivos pude sistematizar esses sentidos de cultura a partir de algumas significações da mesma.

Dentre esses significados partilhados de cultura surda, volto o olhar para dois deles, quais sejam: cultura reduzida à diferença linguística e a cultura como lógica salvacionista da deficiência, marcando assim uma identidade surda. Os discursos sobre essa marca identitária trazem os contornos necessários para pensar nos saberes produzidos sobre o sujeito surdo, o qual se configurou no objeto atual de pesquisa e potencializou a presente tese.

Sob um olhar genealógico e na tentativa de não minimizar a diferença surda na noção de cultura, lancei-me na empreitada de entender as minúcias que circundam essas verdades a partir da seguinte problemática: Como se constituem os fragmentos enunciativos que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos?

Ou talvez de uma forma mais ampla: analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

A partir de tal problemática, retorno ao conceito de cultura, como um ensaio para compreender a formação discursiva que produz uma noção de essência de sujeito surdo, porém ampliando para as noções linguísticas e comunitárias. Nesse sentido, a pesquisa atual partiu da essência (significada a partir da língua e da cultura)

às possíveis condições de existência do sujeito surdo no que se refere aos efeitos discursivos das noções de língua, cultura e comunidade na condução dos modos de vida contemporâneos.

Para juntar esses fragmentos, peças, componentes, artefatos, retalhos, ou melhor, partes enunciativas da formação discursiva sobre o sujeito surdo, recorro à figura do artista *bricoleur*, que na produção de uma obra utiliza-se de diferentes materiais para uma única peça. Fazendo alusão a essa escolha acabei me constituindo como uma pesquisadora *bricoleur*, reunindo diversas frações, que nesse caso posso adjetivá-las como fragmentos enunciativos que tecem os significados de ser surdo.

Sendo assim, o corpus analítico foi composto por esses enunciados da matriz discursiva sobre língua, cultura e comunidade provenientes de um exercício de bricolagem, o qual tenta responder aos seguintes objetivos: Identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das *línguas* em contato; problematizar a relação da apropriação *cultural* e pertencimento nos processos de subjetivação; e analisar os efeitos da formação discursiva sobre *comunidade* nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade.

O caminho percorrido para responder essas questões está descrito na introdução desta tese, e traz o percurso metodológico de como opere com as ferramentas conceituais que compõem o exercício analítico da materialidade produzida. Para tanto, esta pesquisa foi organizada de modo a promover três movimentos que talvez possam contribuir, em alguma medida, para pensarmos nas imbricações entre língua, cultura e comunidade nos modos de vida do sujeito surdo.

No primeiro capítulo, destaco as questões referentes ao bilinguismo (multilinguismo), práticas bilíngues e situações diglósicas na educação de surdos e seus regimes de enunciabilidade. Nele, faço alusão aos conflitos linguísticos tangenciando a abordagem sociolinguística.

Já o segundo capítulo abarca e centraliza o conceito de cultura. Para tanto, mobilizo discussões de sujeito na contemporaneidade destrinchando a noção de estrangeirismo, povo e turismo cultural. Na seguinte seção desse mesmo capítulo, no que concerne às fronteiras culturais e pertencimento, meu olhar é depositado no possível entre-lugar que emerge no espaço escolar.

Em seguida, como terceiro movimento, no capítulo subsequente focalizo as produções de significados de comunidade abordando as questões de poder e

violência com os *recém-chegados*. Entretanto, tenciono-a como espaço potente de *ser-presença* e promover a singularidade.

Por fim, dedico o último capítulo para defender a possível Tese de que a formação discursiva sobre língua, cultura e comunidade produz essência como existência de sujeito surdo e opera na condução de modos de vida, bem como aponta descontinuidades discursivas que vêm possibilitando outras condições de existência do ser surdo na contemporaneidade.

É justamente sobre essa possibilidade de pensar sobre o sujeito surdo sob a ordem da contingência, do acaso, do acontecimento, que a incerteza do que pode ou não acontecer vislumbra outras formações discursivas alinhadas ao conceito de interculturalidade. Nela (interculturalidade), proponho um exercício de suspensão de uma identidade original, bem como da mescla de duas coisas, provenientes de uma suposta pureza.

Nessa esteira de entendimento, o texto se configura de maneira orgânica, trazendo experiências, acontecimentos, verdades, produções, incertezas, ambivalências, descontinuidades discursivas, mas que convergem para esse novo e inusitado conhecimento que transborda as fronteiras e afasta a noção de sujeito surdo de suas polaridades. Diante disso e parafraseando Bauman (2001), esse sujeito “surdo líquido” é fruto de novas configurações contemporâneas que fomentam suas condições de existência para além do “homo-surdus”² que, baseado em essência, fixa o sujeito.

Almejo com essa Tese contribuir e mobilizar nossa hipercrítica de modo a movimentar o que falamos, pensamos e produzimos sobre o sujeito surdo ao operar com três conceitos-ferramentas importantes para pensar esses processos: *discurso*, *subjetivação* e *objetivação*. Para abastecer essa discussão, resgato uma palavra que, de certo modo, tangencia esta pesquisa: episteme, pois ela abarca uma composição discursiva como um conjunto de verdades fabricadas e autorizadas em um momento histórico específico e que regem as condutas dos que naquele momento existem (*nós*). Falo nós pois esse mesmo conjunto de verdades que é consumido pelos sujeitos surdos (*subjetivação*) também é produzido por inúmeros enunciadores (*objetivação*), inclusive por pesquisadores que endossam as verdades prescritas na educação de surdos.

² Termo usado pela autora na dissertação supracitada para fazer referência a uma não fixação do sujeito surdo.

Ainda na dimensão teórica desta tese, um apontamento faz-se pertinente: ao longo deste estudo o conceito de objetivação foi ganhando potência, uma vez que a noção de subjetivação abarca os saberes sujeitados pelo “corpo surdo”; entretanto, esse contemporâneo traz consigo outras “fontes enunciativas surdas” (mídia, educação, política) potentes que aparecem como produtoras de fragmentos de um discurso que constitui essa “nova episteme”. Sendo assim, a objetivação parece pertinente para pensar num exercício de hipercrítica da perspectiva culturalista na tentativa de problematizar o que temos (educadores) produzido enquanto verdade sobre o sujeito surdo, pois também nos constituímos como enunciadorees do discurso sobre o sujeito que é consumido por sua comunidade.

Assim, a escrita desta tese foi tramada a partir de um entrelugar que ora busca refúgio em algumas certezas como um recuo necessário para resistir, ora encoraja-se num desprendimento que se afasta de uma visão categórica para que o teor dessa discussão pudesse ter advindo de uma certa sagacidade inventiva, escrita por alguma linha de fuga de um conjunto de verdades (episteme) dos quais também partilho.

PARTE 1
DAS PEÇAS DO MOSAICO

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

*O que as palavras fazem conosco determinam
nossos pensamentos porque não pensamos com
pensamentos, mas com palavras.
(LARROSA, 2004, p. 152)*

Colcha discursiva costurada com retalhos de palavras...

Sobre considerar os **retalhos** de uma peça única (no caso desta pesquisa: o sujeito surdo) como **palavras**, utilizo-me de Larrosa (2004, p. 153), quando nos brinda ao dizer que “o homem é palavra, que o homem é como palavra, que todo ser humano tem a ver com a palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras” e que dessa forma “o modo de viver próprio desse vivente que é o homem se dá na palavra”. Sob essa perspectiva, elegi a bricolagem como abordagem metodológica deste trabalho. Entender esse jogo de palavras de forma a conduzir a questão existencial é pensar que “palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes funcionam como mecanismos potentes de subjetivação”. Esses verbetes: “retalhos” e “palavras” merecem destaque no início deste trabalho, pois foi a partir dessa metáfora que constituí a materialidade analisada nesta pesquisa.

Adentrando no universo do bricolar: a artesanania da bricolagem artística

Panorama 1: Em uma noite do pijama com minha afilhada de 8 anos, usamos diferentes materiais para confecção de uma peça só! Essa é a arte do bricolar: recortar, colar, grampear, desenhar, pintar usando tintas, canetinhas, tesouras, gravuras e papéis. Enfim, usando diferentes materiais precisamos de diferentes ferramentas, mas que ao final conduzem para a produção de uma única peça.

Trouxe esse exemplo coloquial (artesanania caseira) para exemplificar através da nossa bricolagem como a diversidade de técnicas e materiais foram compondo a “Matilde”.

Figura 1 – Foto da confecção da Matilde: boneca feita a partir de uma bricolagem.



Fonte: Registro da autora/arquivo pessoal.

A partir de uma analogia podemos pensar...

Fragmentos de outra ordem (discursiva), como falas acaloradas da liderança surda, leis, diretrizes políticas, conteúdos on-line, desenhos, poesias e danças podem produzir uma peça chamada “discurso sobre o sujeito surdo”, o qual muitas vezes serve como “um modelo” a ser seguido, conduzindo os modos de vida da comunidade surda. Nesse caso, não se trata de um retrato da “realidade”, mas justamente o oposto, qual seja: o consumo dessa representatividade.

Assim, o discurso sobre o sujeito não é entendido como um espelho do próprio sujeito, mas sim como uma emergente produção discursiva (objetivação) sobre ele, para posteriormente ser consumido (subjetivação) por ele. Essa relação é diacrônica (objetivação e subjetivação), portanto não acontece de uma forma cronológica e linear e está a todo momento em movimento.

Sendo assim, o que despertou a curiosidade analítica foram as ferramentas que são usadas para compor essa obra de arte chamada discurso em cada um dos retalhos da materialidade. Perguntas como: Que material usar? Vale a pena colar essa fala nesse discurso? O que se pode apagar? Ou o que melhoraria se pintássemos de outra cor frases já tão habituais? O que se ganha e o que se perde nessa colagem? Ou melhor, que efeito terá se for recortado esse fragmento discursivo e substituído por outro? Cada escolha produz algo diferente e o que moveu a pesquisa foi justamente as costuras que tecem a obra chamada discurso.

Porém, neste trabalho, quem buscou sua caixinha de ferramentas para manusear a obra fui eu: a pesquisadora *bricouler*, que ao longo do caminho foi juntando as pecinhas que tematizavam sobre o “ser surdo”. Era um retalho aqui, uma peça acolá, uma reportagem aqui, um teatro ali, um bate-papo lá, uma dinâmica cá, e

assim minha sacolinha foi enchendo de retalhos de diferentes texturas, cores e espessuras. O trabalho foi elencar os materiais para produção de alguns desses eventos citados ou por vezes apenas pegar minha pá e recolher o que “já estava lá” e que julguei pertinente para colocá-lo em minha maleta.

Certamente, se outro artista propusesse olhar o mesmo quadro as escolhas seriam outras, portanto o que coube aqui foi a capacidade criativa de intentar juntar essas peças e, mais do que isso, entender o porquê, como e para que foram costurados, tecidos, colados ou recortados cada um deles.

Conversa com uma artista *bricouler*...

Para constituir-me como uma pesquisadora *bricouler*, busquei mais elementos sobre essa técnica (bricolagem) na esfera artística para que posteriormente, de forma singular, pudesse articulá-la a esta pesquisa. Assim, tomando inspiração nos estudos da bricolagem, constituo minha ferramenta metodológica como um exercício potente que tem sua matriz no campo das artes mas que precisou ser olhada a partir das lentes do campo da educação, e da educação de surdos.

Panorama 2: Conversas informais com uma artista (graduada em Artes Visuais – Desenho e Plástica, graduada em Arquivologia e Mestre em Patrimônio Cultural) em encontros casuais geraram um interesse em aprofundar sobre a técnica da bricolagem. Assim, propus um bate-papo virtual que prontamente foi aceito. Enviei áudios por *WhatsApp* que foram respondidos pela mesma via, porém, por escrito. A proposta foi lançar algumas questões sobre bricolagem para assim adentrar esse universo.

Tópicos-guias enviados: Já trabalhou com bricolagem? Como funciona? Que recurso utilizaste? Utilizaste diferentes materiais para uma mesma obra? Esses materiais requerem ferramentas diferentes para o manuseio de cada um deles? A obra precisa ter um tema? Como foi sua inspiração? A obra foi idealizada anteriormente à sua produção ou foi sendo confeccionada conforme surgiam as ideias durante a execução? Os materiais foram eleitos antes da produção ou esse processo dura dias, ou seja, eles “aparecem” conforme teu olhar criativo vai achando interessante para compor o trabalho final? Os elementos que compõem a criação estão dentro do ateliê ou são aleatórios em coletas distintas? Quando o produto final da bricolagem está pronto, você o vê como uma obra única ou desperta sensações das diferentes fases da coleta de materiais que o compõem?

No retorno por escrito elegi algumas inferências da artista que me fizeram pensar sobre a técnica do bricolage e que trago aqui para aproximar esses elementos da arte de pesquisar utilizando-se da bricolagem.

Notas sobre a bricolagem:

A bricolagem tem o sentido de "faça você mesmo", ou também de uma criação de diferentes textos "colados" (no caso vou pensar em diferentes materiais ou ideias de execução).

Sobre a criação no trabalho da bricolagem:

No período do curso das Artes foram utilizadas várias experimentações sobre técnicas e materiais, vou falar sobre uma em específico: Um trabalho sobre memória, e sua representação. Utilizei as memórias da época da gravidez e primeiro ano da minha filha.

No processo de criação dessa obra, fui "colando" várias pequenas peças de lembranças que pudessem ajudar a representar esse período significativo da vida. Foram utilizados vários materiais para execução: fotografias, material plástico, relógio sem ponteiros, palitos de picolé, barbantes.

Sobre o processo da escolha de materiais:

Os materiais foram utilizados após todo o processo mental de criação, por assim dizer. Primeiro foi escolhido o tipo de memória a ser trabalhado, e "costurado" às várias lembranças do período (boas e ruins). Após essa escolha, como definir uma obra que pudesse então passar essa ideia?

No caso, a minha memória era a de que, nesse período, a vida segue normal para todos, mas a da mulher/mãe entra em suspensão. Essa era a minha percepção, óbvio, bem pessoal, até porque era memória o tema.

Os materiais escolhidos, muitos deles foram guardados por ver neles potencial para utilizar em alguma obra. Outros foram procurados especificamente.

Sobre a execução da obra:

A execução da obra se deu por meio da utilização de materiais os quais não fosse necessário comprar nada. Então praticamente foi garimpado entre objetos que eu tinha, e objetos doados que tivessem alguma representatividade para a obra.

Eu pessoalmente prefiro analisar a questão/obra até encontrar os parâmetros para execução. E esse processo tanto pode ser rápido como mais demorado. A execução das mesmas vai depender se os materiais escolhidos são viáveis para a obra. Uma pintura, por exemplo, costumava demorar muito mais do que trabalhos de realização manual, como esse exemplo de memória que utilizei. O mais demorado, para mim, sempre foi o tempo de pensar a obra.

Sobre a sensação de ver a obra pronta:

No caso dessa obra da memória, ver a obra pronta, de algo tão pessoal, é saber que as sensações que eu tive e que tentei representar podem não ser exatamente como o expectador vai ver ou sentir. A obra pronta traz mais memórias, ela carrega em si mais "colagens".

Considerando as noções que emergiram nessa conversa, pude aproximá-las do caminho metodológico ao considerar os retalhos-discursivos como possibilidade analítica potente para o trabalho desta tese. Compreendi algumas delas (noções) para assumir a postura de *bricoleur* e situar o campo metodológico. Falas da artista como "faça você mesmo" inferem um caminho que se dá ao trilhar a pesquisa, não deriva de um método pronto a ser seguido e, portanto, é inerente ao processo de construção que aconteceu no decorrer do trabalho.

Outra palavra citada pela artista, a qual posso articular à pesquisa, é **experimentação**³. Nesse sentido, na seção seguinte pode-se perceber que nem todas as ações propostas foram desenvolvidas, porém outros "acontecimentos" (Larrosa) geraram retalhos significativos que compuseram a colcha a ser estudada, pois, resgatando mais uma fala da artista sobre os elementos para compor o trabalho, era preciso ver neles o "**potencial para execução**".

Essa conversa inicial foi no intuito de elencar alguns aspectos da técnica da bricolagem por uma vertente artística para, na próxima seção, trazer aspectos teóricos quando a mesma é trazida para o campo da pesquisa. Tratar retalhos, fragmentos,

³ Essa, entre outras palavras, estão destacadas nesta seção pois compõem o mosaico discursivo da pesquisa.

cacos, recortes e tiras relacionando-os a palavras que vão construindo a colcha discursiva sobre o sujeito surdo foi a forma de considerar essa técnica como inspiração para a execução do trabalho.

Para finalizar esse primeiro contato com arte da bricolagem, recorro a uma última palavra citada pela artista e que me ajudou a entender esse universo: **colagem**. Assim, na colagem discursiva sobre sujeito surdo interessou-me entender a imposição de algumas palavras em detrimento de outras.

Nesse sentido, ao perceber o silenciamento de certos enunciados ou a vívida exaltação de tantos outros volto à analogia sobre a produção do sujeito surdo pela metáfora da colcha discursiva com retalhos de palavras, pois “atividades como atender as palavras, criticar as palavras, escolher as palavras, cuidar as palavras, inventar palavras” ou ainda “jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavratório”(LARROSA, 2004, p. 153).

Elas, as palavras, são produzidas e produtoras, trazendo significados partilhados e consumidos e que nessa pesquisa se configuraram como objeto de estudo. Sob esse olhar investigativo, elenquei três recorrentes fragmentos discursivos que se constituíram em um tripé sobre o qual as linhas, costuras e recortes da pesquisa foram tecidos, são eles: a cultura, a língua e a comunidade.

1.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS – SOBRE A PRÁTICA DE PESQUISA

Pensar em uma prática de pesquisa é pensar em uma prática de vida. Optar por um tema que lhe fará pensar, tecer significados, produzir e estar à espreita de acontecimentos referentes a ele durante alguns anos de sua vida deve ter, no mínimo, um caráter instigante.

Entendo que todo processo de pesquisa envolve um começo de sistematização, esboço de linhas, trajetórias de ação e um adentramento ao campo de pesquisa; porém, em algum momento precisam de um fim para que os estudos analíticos se efetivem numa escrita acadêmica. Dessa maneira, este capítulo tem por finalidade trazer o esboço, os rascunhos dos des(começos), as rotas de fuga e os desdobramentos do percurso desta pesquisa, que teve por objetivo explorar a constituição dos fragmentos enunciativos que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos.

Para tanto, identifiquei-me com o excursionista na analogia de Pimenta (2000), ao trabalhar com a questão do método em pesquisa diferenciando o pesquisador excursionista com uma inspiração genealógica versus o pesquisador de uma vertente que busca indícios que coincidem com suas postulações prévias. Seria essa a “excursão de um andarilho por um terreno a um tempo estranho e familiar – imagem cara a Nietzsche – e uma expedição científica voltada para a comprovação de um corpo de postulações teóricas previamente estabelecidas” (PIMENTA, 2000, p. 80).

Tomei essa concepção de “excursão” como uma viagem prazerosa, na qual a perspectiva metodológica permitiu ser construída no decorrer da investigação. Porém, para essa jornada levei comigo alguns instrumentos possíveis de pensar a pesquisa, pois é no movimento de fazer a pesquisa que emergiram as ferramentas conceituais e analíticas.

Nessa perspectiva, o elemento discurso apareceu como uma importante estratégia metodológica, ou seja, ao analisar a produção discursiva acerca das noções de língua, cultura e comunidade, produzi o movimento de problematizá-las enquanto metanarrativas naturalizadas no campo da educação de surdos. Nesse sentido, a noção de discurso⁴ é uma das principais ferramentas-conceito que foi trabalhada ao longo deste estudo, articulada aos processos de subjetivação e objetivação do sujeito surdo.

As discontinuidades, as recursividades, as brechas, o enredo e o emaranhado discursivo presente durante a pesquisa foram sistematizados a fim de compor o corpus analítico deste estudo. Mas para mobilizar o pensamento sem cair na engrenagem funcional de pesquisa que busca respostas ao estabelecer postulações prévias, corroboro a ideia de que o método é “conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Sendo assim, nesse terreno que me é *estranho e familiar* [Nietzsche], qual seja: a língua (Língua Brasileira de Sinais – Libras), a cultura (cultura surda) e a comunidade (surda), é que me lancei nessa aventura da pesquisa a fim de analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

A partir da hipótese de que a formação discursiva sobre língua, cultura e comunidade produz essência como existência de sujeito surdo e opera na condução

⁴ Abordada de forma mais sistemática na seção seguinte (1.2).

de modos de vida, bem como aponta discontinuidades discursivas que vêm possibilitando outras condições de existência do ser surdo na contemporaneidade, é que organizei três objetivos pontuais para esta tese. São eles:

- Identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das *línguas* em contato.
- Problematizar a relação da apropriação *cultural* e pertencimento nos processos de subjetivação.
- Analisar os efeitos da formação discursiva sobre *comunidade* nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade.

A possibilidade de pensar nesse aparato discursivo desponta a partir de uma certa suspeição de sua rigidez conceitual. De militante e ativista da comunidade surda à atividade de pesquisadora (e não faço isso de forma linear ou evolutiva), constituo-me como o intelectual orgânico, que justamente não se estabelece na polaridade de papéis, uma vez que os dois engendram redes que produzem saberes sobre o sujeito. Para Bhabha (2013), ambos – o “teórico” e o “ativista” – mais do que refletem seus objetos de referência, eles os produzem.

Portanto, neste exercício de escrita também produzi, ainda que de forma ínfima, minhas verdades sobre essa relação língua, cultura e comunidade engendrada nas redes de poder e saber. Por isso – do lugar de onde escrevi esta pesquisa, que se constituirá em um produto acadêmico, a tese – entendo que essas articulações podem se constituir em pequenos elementos que nos ajudem a pensar a educação de surdos.

Os papéis assumidos nesta pesquisa, que vão desde o comprometimento e a lealdade política panfletária ao empreendimento teórico, são deslizantes e em alguns momentos tangenciáveis. Esses “papéis” que me interpelam trazem consigo a vontade e o desejo que ora me instigaram, ora me desacomodaram.

Essa inquietação já advém do meu processo de mestrado, que se propôs a discutir o imperativo da cultura surda no plano conceitual. Dentre algumas possibilidades de significado de cultura surda, sejam elas “a língua, diferença, marcador identitário, essência, artefato fundamental de lutas, característica inata do sujeito surdo, propriedade privada ou concedida a” (GOMES, 2011, p. 71), algumas ainda deixaram dúvidas com o “já sabido” sobre o termo e suas articulações com a educação.

Foram os significados de cultura como sinônimo de língua e lógica salvacionista da deficiência nos processos de subjetivação que encerraram a dissertação, mas não a pesquisa. Sendo assim, pensar nos efeitos dessa significação instigou novos

olhares para esse tema, principalmente no que se refere aos processos culturais como uma nova episteme, ampliando para os efeitos da língua e da comunidade na condução de vida dos sujeitos surdos.

Toda essa inquietude sobre a produção do sujeito surdo e sua condição de existência talvez derive da noção de minha própria existência. Desse lugar que falo, marcada por muitas vivências linguísticas, culturais e comunitárias do mundo surdo, mas adjetivada e significada pelo corpo ouvinte. Esse entrelugar não é um mero acaso, uma escolha, é fruto de um discurso que aprecia a noção de surdez pelo olhar antropológico, porém sabe que alguns lugares desse universo só podem ser acessados pelo corpo surdo. Minhas angústias de viver experiências singulares no espaço comunitário de sujeitos surdos têm seus limites, seus entraves, suas proibições e privações.

Durante os últimos anos, a maior parte da comunidade surda brasileira tem lutado em diferentes esferas pelo reconhecimento linguístico e cultural, na tentativa de fugir do marcador físico, orgânico, da chamada “deficiência”. Mas o que gera certo desconforto é que o que ainda garante o “lugar de fala” sobre o assunto é o corpo surdo. Não estou aqui, de forma alguma, questionando ou colocando em dúvida esse quesito, porque sim, o lugar de fala dos surdos deve ser mantido e cada vez mais protagonizado pelo sujeito surdo que traz consigo a experiência de “ser surdo”.

O que discuto aqui é justamente esse impasse arbitrário da constituição de sujeito por um discurso que é antecedente a ele. Uma criança cigana ao nascer em um contexto cigano possivelmente já sabe como irá viver em algumas questões de sua vida. O mesmo acontece com uma criança indígena ao nascer em uma tribo ou ainda uma criança japonesa ou de qualquer outra nacionalidade. Não quero aqui generalizar grupos de pessoas, seja pela diferença cultural, linguística ou geográfica, mas tensionar os saberes que são produzidos sobre eles, antes mesmo de sua existência. Se a mesma criança cigana ao nascer fosse adotada por um casal indígena, ela possivelmente teria uma forma de existência baseada nos elementos de vida indígena. O que tento aqui problematizar é que não se nasce cigano, torna-se cigano, torna-se indígena, torna-se japonês pelo estilo de vida que antecede o próprio sujeito.

O mesmo acontece com o sujeito surdo, o sujeito “torna-se” surdo pela sua condição de existência, ou seja, pelo próprio discurso que é produzido e consumido por ele. Entretanto, nunca um ouvinte pode “tornar-se surdo” mesmo que adotado por

essa comunidade. Essa condição ainda é restrita ao corpo surdo, por mais que se tente afastar dessa concepção clínica, o ser surdo é do corpo surdo.

Um movimento que vai em outra direção é o dos grupos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero), no qual, por mais que se nasça no corpo do gênero masculino, a pessoa pode sentir-se mulher, viver dessa forma e geralmente é respeitado pelo grupo. Isso é um pouco mais conflituoso em uma comunidade surda, pois por mais que um ouvinte viva elementos do mundo surdo, ele não pode acessar todos os lugares que o corpo surdo pode.

Há uma infinidade de exemplos que poderiam fazer relação sobre as noções de pertencimento e em momento algum estou tecendo algum juízo de valor, pois compreendo que exemplos são sempre uma representação e conseqüentemente uma redução. Apenas busco, como pesquisadora, as metanarrativas que hoje dizem sobre o “ser surdo”, sobre essa forma de existência enaltecida pelo discurso antropológico, mas marcado pela diferença clínica.

Seria incongruente de minha parte “comparar” grupos de pessoas marcados por elementos em comum, sejam eles pela forma de viver, de comer, de sentir, de vestir, de se relacionar, oriundas de origens sociais, comunitárias, biológicas, geográficas, linguísticas ou religiosas, pois em cada uma delas se estabelecem jogos de poder/saber muito peculiares a sua própria cultura.

Porém, é comum que existam algumas definições que categorizam a cultura como um conceito fechado, de um sujeito que a priori já possui possíveis características que em comunidade vão “aflorando”, vulgo: essência. Nesse sentido, a centralidade da linguagem neste estudo é fundamental para entender que qualquer conceito é produzido discursivamente. Para esse exercício de compreender a produção discursiva utilizo-me dos estudos foucaultianos numa perspectiva pós-estruturalista. Nele, o caráter atributivo que é conferido à linguagem faz-se pertinente no sentido que ela – a linguagem – é constitutiva do nosso pensamento atribuindo o sentido que damos às coisas.

Portanto, para pensar o modo de vida surdo, os conceitos de língua, cultura e comunidade foram analisados no que se refere às verdades prescritas sobre cada um deles e o enredo que engendra as práticas de vida.

Elementos para pensar a prática de pesquisa no universo surdo...

Aproximando a noção de sujeito de uma produção discursiva por diferentes enunciadorees, é importante destacar que nesta tese a educação teve um papel importante como produtora de fragmentos enunciativos. Para trazer essa analítica foi preciso entender que a forma como chegamos até aqui na educação de surdos em sua dimensão cultural, comunitária e linguística implica como ele (o sujeito da educação) se constituiu. Considerando que a educação bilíngue é hoje o que a comunidade surda entende como melhor lugar para o sujeito surdo, na qual a Libras é considerada a primeira língua, faz-se pertinente pensar que a língua (Libras) opera de forma a capturar culturalmente esse sujeito e, por conseguinte, essa forma de viver culturalmente acaba produzindo formas de o sujeito surdo se conduzir e ser conduzido, ou seja, juntos, língua e cultura surda vêm instituindo formas de ser sujeito surdo na contemporaneidade.

Nesse sentido, mais do que a comunidade surda entender a educação bilíngue como o melhor lugar, a educação bilíngue toma potência no discurso educacional das pessoas surdas, porque ela atua como verdade, ou seja, ela está amparada por um conjunto discursivo político, antropológico, legal, econômico, comunitário, cultural, linguístico que a instaura como uma força de verdade.

Ainda sobre o fator linguístico, antecipo nesse momento o subtítulo de um capítulo analítico, para pensarmos no sujeito da língua e da cultura e seus processos de subjetivação, “um sujeito diglótico”. Sujeito que, em situação de conflito e subordinação linguística, e em relação ao pertencimento, considera como sua pátria (povo) a comunidade surda antes de sua identidade como brasileiro. Essa afirmação me faz pensar na diglossia como lugar de pulsações contraditórias ou ao menos que nos leve a um bilinguismo desigual.

Bilinguismo esse que me convida a pensar na falta de pertencimento não só com a comunidade ouvinte, mas também com os atravessamentos culturais que a aprendizagem bilíngue envolve. Não é difícil vermos em textos, conversas e encontros de surdos a recorrência do termo “Mundo Surdo”. Talvez para quem não conviva com esse universo possa soar estranho, mas o mundo surdo se articula de maneira tão eficaz discursivamente que a comunidade surda é interpelada por esses enunciados produzindo significados de como pertencer a ele.

Quando falo em mundo surdo, esse espaço sem terra, sem família biológica, me faz pensar que o estrangeirismo (povo sem pátria) e a adoção comunitária os direcionam ao pertencimento cultural conduzindo “escolhas” de vida. Sim, “escolhas”

entre aspas, pois essas escolhas são tão endereçadas a sensações carregadas de significados que pensar ou sentir diferente são considerados como forma de resistência pelos demais membros no enredo cultural. Não obstante a essa questão, posso citar o exemplo de surdos implantados ou que oralizam e até mesmo os que utilizam próteses auditivas serem considerados como “mestiços” fugindo do essencialismo cultural.

O perigo está em articularmos essa cultura universal como dicotômica, no sentido de Mundo surdo x Mundo ouvinte, Libras x Língua Portuguesa, Escrita de Sinais x Escrita da Língua oral, Escola regular x Escola de surdos, Identidade surda x Identidade ouvinte, pois cessam outras possibilidades de ser. Meu interesse esteve em perceber como essas oposições binárias também produzem desejos e formas de consumo nos processos educacionais e de vida.

Até que ponto surdos escolarizados consideram a Língua Portuguesa como sua, bem como o universo de apropriação de conhecimentos que essa língua envolve? Frases como: *a Língua Portuguesa é difícil; redação para surdo é complicada; Libras é a língua natural do surdo; ler é coisa de ouvinte; passou nas provas porque é ouvinte; escrever para surdo é mais complexo; esse curso de graduação não combina com surdos*, vão conduzindo grande parte da comunidade surda a endereçar suas escolhas profissionais a ambientes onde já circulam surdos.

Essas frases não são aleatórias. Ao longo dos últimos quinze anos atuando como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (Tils) em diferentes segmentos, como professora de Libras, como militante em tantos endereçamentos políticos da comunidade surda e pesquisadora da área da educação de surdos, uma vez que participo de grupos de pesquisa e projetos de extensão que pensam e produzem sobre o tema, e ainda enquanto produtora de insumo midiático em Libras, esses envolvimento me possibilitaram, em diferentes níveis relacionais com sujeitos surdos, entender a lógica da recursividade e o consumo cultural, comunitário e linguístico da Libras e da Língua Portuguesa. Durante essa trajetória, o cenário discursivo deixa dois elementos para pensar os binarismos que os envolvem: a língua e a cultura pertencentes à comunidade surda.

Minhas inferências sobre essa articulação língua/cultura e ainda comunidade (pois é nela que são tecidos seus significados) nos modos de vida surdo emergem quando noto os direcionamentos das atribuições das línguas e culturas envolvidas que denotam seu caráter nas escolhas de vida. Nesse sentido, sustentar a hipótese de

pertencimento cultural surdo a partir da identificação linguística da Libras gera o efeito de tornar-se hóspede da cultura ouvinte e conseqüentemente da Língua Portuguesa e seus usos. Nesse caminho de trilhar e pesquisar aconteceram-me⁵ algumas experiências que apresentam enunciados discursivos sobre a essência cultural fabricados no contexto comunitário e que coincidem com o fervor militante por essa identificação dos surdos. Nesse sentido, entender o direcionamento e a razão pela vasta procura de trabalho ou estudo (modos de vida), por espaços onde a Libras circule (seja pela presença de Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa – Tlsp ou de outros surdos) é também o que moveu este trabalho.

Entretanto, não é na superfície estatística de quantos surdos vêm endereçando suas escolhas de vida a ambientes bilíngues que me debrucei, mas busquei entender de que forma e como é conduzido esse processo. No afã do respeito à diferença vamos cada vez mais produzindo e avigorando processos culturais na construção de muros e não de pontes culturais. Quando uso o verbo no plural “vamos produzindo” me incluo nesses processos de objetivação. Como professora de Libras, intérprete, pesquisadora e atuante da comunidade surda também produzo e consumo esse discurso, porém em constante processo de hipercrítica. Na apresentação deste trabalho, trago o atributo de minha escrita como orgânica, pois essa atmosfera de familiaridade com a comunidade surda me constitui. Trago comigo pequenos elementos culturais, experiências, trechos de vidas que me fizeram aprender outras formas também de viver, de me comunicar e de ver o mundo.

Nesse momento, para além do estudo de inspiração genealógica, de pensar em como chegamos até aqui, vale pensar: o que estamos produzindo com tudo isso? Que efeitos na subjetividade surda a relação língua, cultura e comunidade produzem? Esse discurso cultural endereça formas de vida, conduzindo seus desejos profissionais? A comunidade surda brasileira considera a Língua Portuguesa como sua? **Ou ainda, até que ponto essa identidade política inviabiliza os processos de identidade individuais**⁶? Essas e outras perguntas podem direcionar os caminhos metodológicos a seguir.

⁵ A noção de acontecimento é aqui entendida a partir de Larrosa, quando pontua que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 2).

⁶ Grifo meu, por entender que essa pode ser uma potente forma de pensar os processos de identidade pelo cunho culturalista.

1.2 DE UM FRAGMENTO A OUTRO, CONSTITUINDO A MATERIALIDADE DISCURSIVA – UM EXERCÍCIO DE BRICOLAGEM

As verdades prescritas sobre o sujeito surdo engendram as práticas no cotidiano relacional, escolar, social e profissional inferindo nos seus modos de vida. Nesse sentido, compreender os arranjos, o funcionamento e os efeitos dos discursos que circulam sobre a língua, a cultura e a comunidade é o exercício empreendido na análise desta pesquisa, que tem como apontamento basal os efeitos nos processos de subjetivação.

Por tratar-se de um tema que envolve diversas perspectivas de compreensão e análise é fundamental explicitar e delimitar algumas ferramentas conceituais, tomando por princípio que não se trata de algo fácil. Diante dessa tarefa complexa, localizo a materialidade de análise a partir de um corpus discursivo no qual a linguagem assume um papel central. Sendo assim, passo agora para a delimitação de algumas noções e de alguns conceitos que possibilitaram o aprimoramento da ferramenta de análise deste estudo: os discursos (enunciados e jogos de linguagem) produzidos nesta tese a partir de um exercício de bricolagem.

Para sustentar essa analítica centrada no discurso e nos processos de subjetivação me volto a Foucault (1991, p. 58), ao falar que os sujeitos que discursam estão imersos em um campo discursivo, onde o “discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe, é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas”. Ao utilizar, neste trabalho, fragmentos enunciativos produzidos por sujeitos, constituindo a malha discursiva a ser investigada, atento ao fato de que a “análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos”. Não significo esses recortes discursivos de forma individualizada nesse ou naquele agente, ou naquela determinada instituição ou documento, mas inscritos em uma rede de poder/saber que instaura formas de subjetivação na qual o discurso está imerso.

Ainda no que tange à noção de discurso e considerando que tudo é produzido discursivamente, argumento que também a cultura e a língua o são. Afirmar que “a cultura surda” é uma realidade inventada pode ser uma afirmação “muito forte” se pautada em outras bases epistemológicas, diferentes daquela em que se inscreve este estudo. Cultura surda é um termo “caro” por ser uma “verdade” tão absoluta à

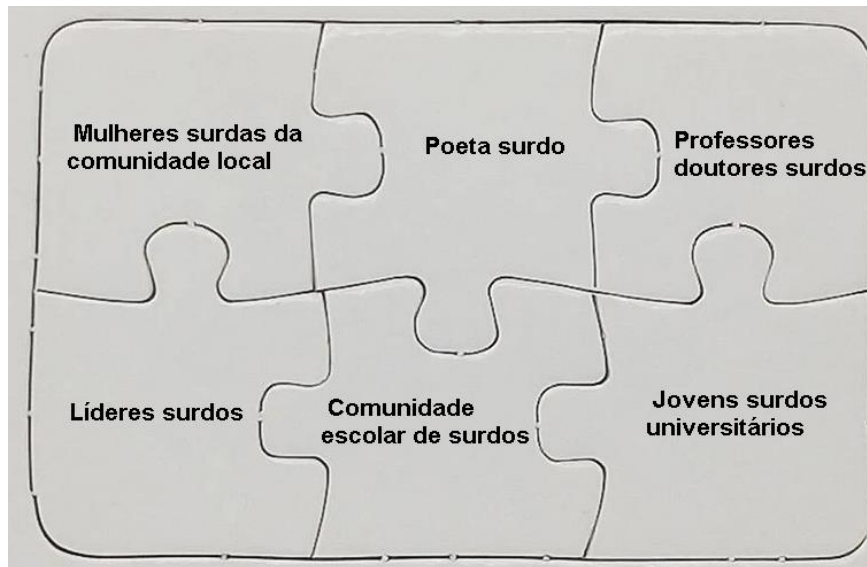
comunidade surda, e que vem cada vez mais sendo inserida em discussões acadêmicas.

Tomar neste estudo a noção da centralidade da linguagem me permite entender que tudo tem um caráter discursivo, o que significa que a linguagem fabrica a realidade. Então, pode-se dizer que a cultura surda é uma realidade inventada discursivamente. E é sobre esse discurso atrelado às identificações linguísticas que debruço meu olhar.

Sobre os personagens da pesquisa...

Diante dessa abordagem e entre infindáveis possibilidades de escolha por enunciados que constituem essa trama, opto neste estudo por buscar seis grupos que articulam essa rede. Assim, apresento: mulheres surdas da comunidade local, poeta surdo, professores doutores surdos, líderes surdos, comunidade escolar de surdos e jovens surdos universitários. Não seria válido aqui categorizá-los dentro de uma escala ou gradação de importância, mas fazer um exercício para pensar como essa malha discursiva vai se constituindo a partir de enunciados produzidos por cada um deles. A partir da imagem adiante é possível compreender esses seis grupos como fontes enunciativas do discurso sobre língua, cultura e comunidade.

Figura 2 – Matriz discursiva de língua, cultura, comunidade e alguns de seus enunciativos.



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

Antes de apresentar a forma como serão abordados esses grupos, é importante salientar que nessa rede poderiam estar inúmeros autores e atores desse processo discursivo. Porém, nesse momento, haja vista a amplitude de escolhas confrontando um recorte analítico específico para a proposta desta tese – qual seja, **como se constituem os fragmentos enunciativos que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos?** –, foram eleitos esses seis grupos, tanto por considerá-los como forma significativa de materialidade analítica, quanto por me instigar e problematizar o tema junto aos mesmos.

A seguir, apresento de forma mais detalhada como os grupos enunciativos se constituíram no corpus analítico, no sentido de mostrar os caminhos trilhados para produção da materialidade discursiva produzida por eles. Porém, antes dessa explanação mais metodológica, trago um pouco sobre os sujeitos desses grupos enunciativos e a forma de abordá-los em um processo de bricolagem.

1.3 OUTROS SUJEITOS, OUTRAS CULTURAS, OUTROS CAMINHOS

Como falar em outras culturas sem falar em outros caminhos, outras perguntas, e não só outras perguntas, mas também a própria forma de fazê-las em outra perspectiva? Pensando nesses (des)caminhos, nesses *outros* sujeitos, nessa *outra* cultura é que transcorre este subitem, apontando estratégias de *como* perguntar, e não apenas *o que* perguntar.

A famosa entrevista aberta, conversa direcionada, rodas de conversa e narrativas pessoais foram as primeiras intenções de direcionamento deste estudo para trabalhar com sujeitos surdos. Além disso, é recorrente em pesquisas que envolvem surdos o enaltecimento do caminho metodológico no qual essas perguntas, conversas e entrevistas são em Libras, valorizando a língua considerada natural da comunidade em questão. Entretanto, optar por uma forma de abordagem e simplesmente achar que por ser em Libras estou etnografando esse processo, me faz novamente pensar no reducionismo cultural na língua. Pensar na cultura desses sujeitos durante a pesquisa vai além de realizá-la em Libras.

Há mais de 15 anos atuando profissionalmente com a Libras e vivendo experiências que constituem elementos da cultura surda, posso relatar aqui algumas situações em que esse reducionismo metodológico, no qual a entrevista ganha um status de “culturalmente” realizada pelo simples fato de ser produzida em Libras, é corriqueiro.

Dentre essas vivências percorridas estive em situações de interpretação de entrevistas de surdos para ouvintes (Libras/Língua Portuguesa – LP oral), de ouvintes para surdos (LP oral/Libras), tradução de entrevistas realizadas da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade escrita, e também na produção de vídeos em Libras a partir de perguntas-guia na Língua Portuguesa. Entre elas os sujeitos eram surdos crianças, surdos adultos líderes, surdos professores, pais surdos, surdos da comunidade e surdos sem aquisição linguística. Essas traduções/interpretações foram realizadas em escolas de diferentes contextos, associações de surdos e ambientes de trabalho até espaços domésticos.

Ainda sobre essas experiências entre projetos vinculados à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ainda em outras atividades de voluntariado pude entrevistar sistematicamente surdos no estado, no país e alguns momentos em outros países. Inclusive na pesquisa “Produções culturais surdas no contexto da educação

bilíngue”⁷, vinculada ao Gipes, pode ajudar na elaboração de perguntas a serem feitas em conversas com surdos e estudar processos de glosa⁸ para, no momento da conversa, a sinalização estar bem amarrada à estrutura da Libras.

Essa retomada que fiz nos parágrafos anteriores não é apenas descritiva, mas para problematizar que as várias vezes em que os surdos são interpelados para entrevistas (e muitas vezes o são) são justamente para fomentar os processos culturais e linguísticos de alguma maneira. São chamados a responder perguntas que defendem suas lutas, sua língua, a contar suas histórias e suas conquistas. Eles já estão habituados ao universo de câmeras, celulares, tripés, direcionamento do olhar no momento da conversa e com isso emerge o caloroso discurso cultural.

Os aparatos tecnológicos para registro da conversa, posturas entre entrevistado e entrevistador têm vários sentidos para a comunidade universal, mas quando endereçados à comunidade surda têm um significado específico, geralmente o de “defender” seu espaço, sua língua, sua cultura. Não gostaria de interpelar os sujeitos apenas respeitando sua língua ao realizar uma conversa em Libras, mas buscar uma materialidade analítica constituída por outros artefatos que dizem muito sobre os enunciados do discurso cultural.

O discurso não é ato de fala, é constituído por tantos outros elementos que o possam produzir. Foucault (1987, p. 46), em seu livro *Arqueologia do saber*, propõe que o enunciado “não é uma proposição, nem um ato de fala”, ainda sugere que o enunciado “nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais”. Dessa forma, “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

Para tanto, a Libras não será um mecanismo didático, apenas a língua do processo investigativo, mas a forma de interpelar esses sujeitos para além da Libras é que comporão as ferramentas metodológicas. Somente considerar que minha comunicação será em Libras não é chancela para que esse sujeito possa expor suas

⁷ O projeto desenvolvido por pesquisadoras de três universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as quais vêm desenvolvendo investigações no campo da cultura e educação de surdos, junto ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes/CNPq).

⁸ Representação textual de um ou mais sinais. Representam sinais manuais de sentido próximo em palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas. Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997) definem glosa como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral.

convicções, justamente pelo discurso não ser apenas um ato de fala. Nesse sentido, fotos, imagens, desenhos, esculturas, músicas e também conversas constituirão o corpus analítico da pesquisa. Ao trabalhar com a produção do discurso de cultura surda não vou olhar para insumos já produzidos, mas pensar estratégias para capturar no momento de elaboração dos mesmos.

Sobre as estratégias propositivas e o exercício empreendido...

A partir de um exercício de bricolagem enunciativa do discurso sobre língua, cultura e comunidade é que olhei para as costuras dessa rede. Que “estratégias”, que “linhas”, “agulhas” e “nós” a tecem? Olhando para as “peças” desse jogo/atividade de tramar é que a bricolagem entra como uma forma de atentar para essa produção espontânea. Digo espontânea porque a materialidade foi produzida ao longo da pesquisa.

Poderia olhar para dados já produzidos, mas confesso que articular e estar presente na produção de cada um deles foi uma aventura que oportunizou possibilidades inesperadas. Lidar com fatos e informações que foram produzidos enquanto a pesquisa acontecia me motivou ao empreendimento analítico. Com isso, não estou querendo dizer que foram produzidos discursos sobre língua e cultura, ou seja, os discursos produzidos circulam em práticas discursivas e não discursivas, e desse modo meu interesse foi atentar para alguns enunciadores durante sua problematização.

Sendo assim, o quadro a seguir define os espaços e estratégias propositivas para essa bricolagem.

Quadro 1: Materialidade analítica.

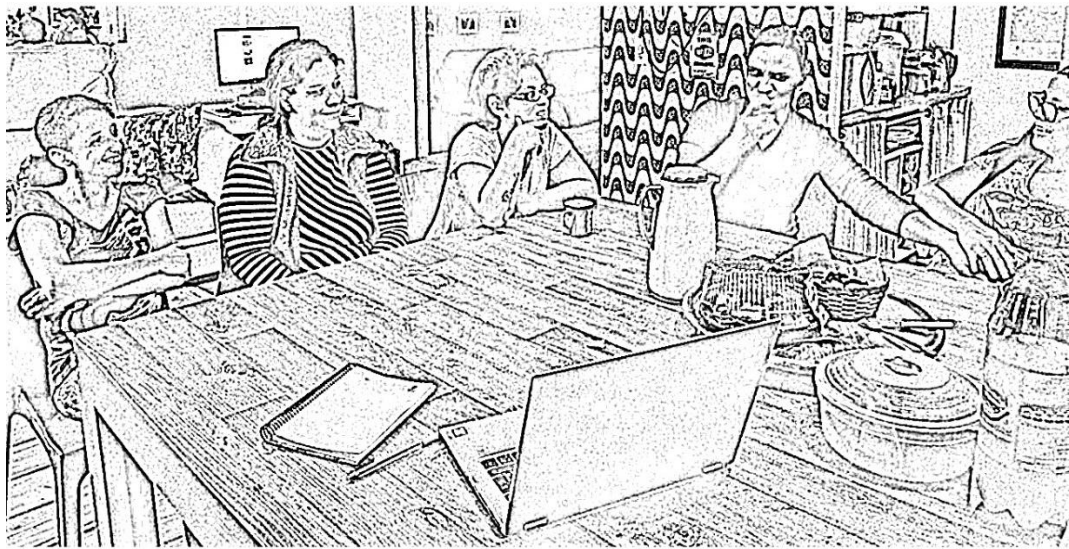
Fonte enunciativa	Estratégia propositiva
Mulheres surdas da comunidade local	Ateliê discursivo
Poeta surdo	Poema
Professores doutores surdos	Dinâmica literária
Líderes surdos	Bate-mãos intercultural
Comunidade escolar de surdos	Oficina autonarrativa
Jovens surdos universitários	Enquete e bate-mãos virtual

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A seguir, amplio cada uma das fontes enunciativas e suas estratégias propositivas. Abro a maleta do pesquisador *bricouler* e com ela sensações, dúvidas e curiosidades que as fizeram entrar e permanecer como materialidade desta tese.

Já que o termo *bricouler* deriva da ideia de “faça você mesmo”, as páginas a seguir demonstram uma escrita mais orgânica de como essas peças, retalhos, fragmentos emergem a partir de encontros deleuzeanos e acontecimentos inspirados em Larrosa.

Retalho 1: Chá das 15h!



Personagens-enunciadores:

Cinco surdas, mulheres mães, mulheres solteiras, mulheres casadas, donas de casa, trabalhadoras, que vendem alfabeto em Libras no semáforo, que fazem faculdade. Mulheres líderes, mulheres excluídas, mulheres parceiras, amigas de infância, novas conhecidas, colegas de futebol da adolescência. Algumas delas interpretei casamento, divórcio, nascimento dos filhos, processos na justiça, com outras ri e chorei em momentos difíceis e com algumas delas aprendi a cozinhar um bocado. Enfim, cinco mulheres surdas que fazem parte da minha existência, cada uma com sua existência marcada pelo convívio ativo na comunidade surda.

Cenário/enredo:

Sala da minha casa: uma tarde de primavera, clima agradável, desde cedo preparando quitutes, esquento a água para o chá. Cheiro de bolo na casa, mesa arrumada, uma série de materiais (balão, fósforo, papéis, computador, tesoura,

folhetos) em cima da mesa, ao lado dos pães quentinhos para o cachorro-quente. Ambiente convidativo para um bate-papo entre mulheres. Uma corta os pãezinhos, outra ajuda a filmar, a cozinha movimentada onde mãos sinalizam e cevam o mate para a tarde. Cada uma é parte e se sente parte, barulho de pratos, talheres, tesouras, risadas e vozes (sim, uma delas oraliza).

Estratégia propositiva/ferramenta:

Ateliê discursivo com atividades que tematizem sobre cultura/língua e comunidade. Cada uma das atividades serviu apenas como disparadora para que conversássemos sobre aspectos culturais, linguísticos e comunitários.

Atividade 1: Quem sou eu? Dinâmica em que, ao mostrar imagens de diferentes pessoas e culturas, cada uma criava uma história para aquele personagem ou cena.

Atividade 2: Queima eu! Ao acender o fósforo a pessoa devia se descrever para o grupo até o fogo apagar.

Atividade 3: Estoura logo! O jogo era em dupla, enquanto uma enchia o balão a outra devia descrever a pessoa que o enchia até estourá-lo.

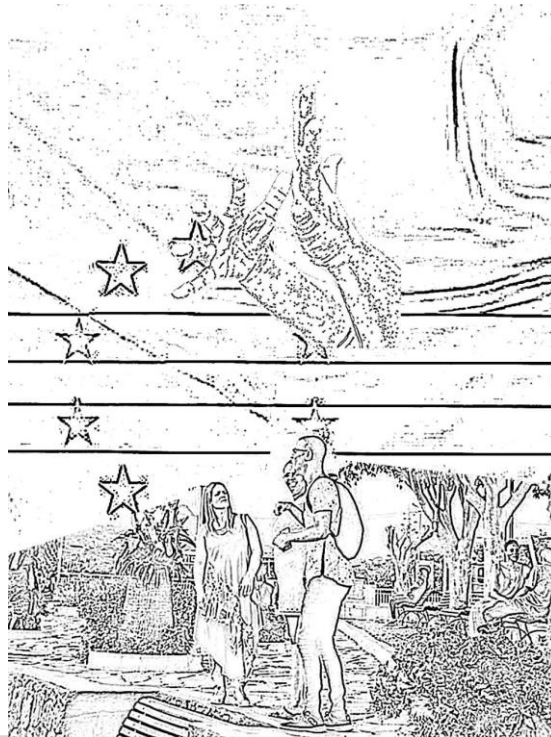
Atividade 4: Jeito surdo! Com a configuração do sinal “jeito”, explicar para o grupo cinco coisas representando nos cinco dedos sobre o jeito surdo de ser/viver/existir.

Atividade 5: Mural em grupo! Em um único quadro-negro, todas deveriam expressar com desenhos ou escrita em giz sobre o universo da cultura surda.

Atividade 6: Recadinho de uma surda! Cada uma poderia falar, ampliar as ideias e fatos que conversamos durante a tarde tematizando sobre as existências surdas.

Retalho 2: Poesia

Surdo para o mundo
 No meio da multidão
 Os gestos das mãos
 Coração sofrido para de discriminação
 Eu suporto tudo calado
 minha voz e lagrimas do mundo...
 Surdo para o mundo
 Surdo para o mundo
 bondade no peito, fez me esquecer da maldade
 Dúvidas só da minha capacidade
 Eu e escrevi a minha história com o gesto
 Surdo para o mundo
 Eu abraço minhas causas que eu acredito
 Eu ouvi e aconselho o meu amigo que necessita
 Meus defeitos fazem ser um Perfeito
 Surdo para o mundo
 Eu luto para um sapato de sede infância
 Coragem fachado e não canso
 Meus olhos e minhas mãos é minha única voz
 Fé em DEUS...
 Grito de esperança na igualdade
 Surdo para o mundo



Personagem-enunciador:

Líder surdo caboverdiano.

Cenário/enredo:

Cidade de Praia/Cabo Verde/ África.

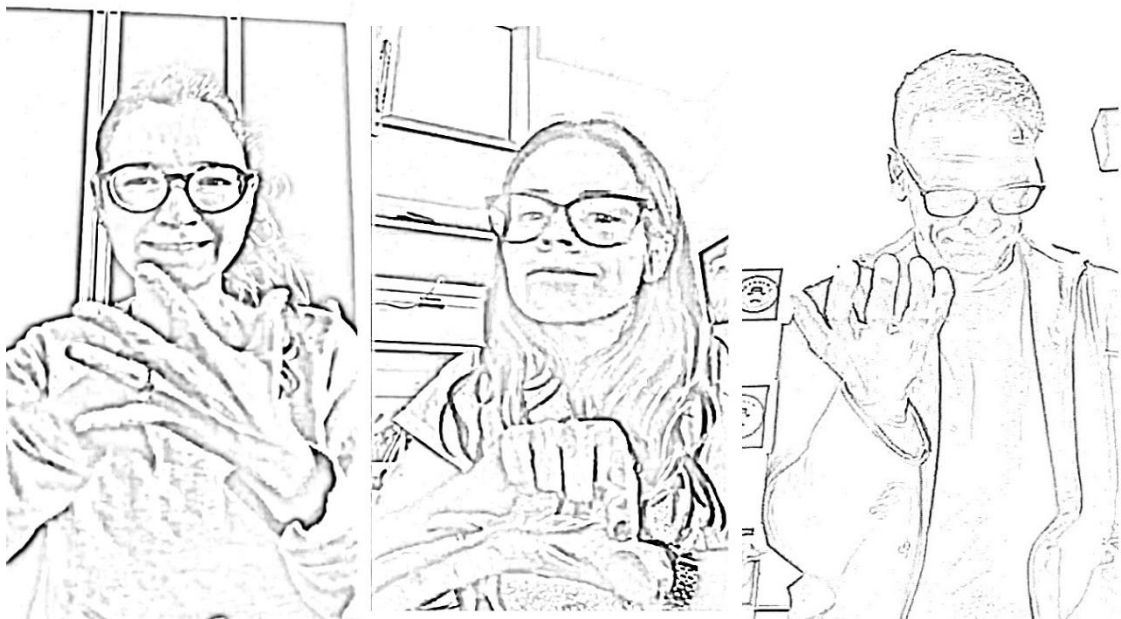
Um dia quente, final de tarde, pôr do sol estonteante, uns 5 a 6 amigos surdos caboverdianos num passeio pós-trabalho (dia intenso de aula – curso para formação de professores e intérpretes no qual ministrei algumas horas nesse mesmo dia), clima agradabilíssimo a caminho de um barzinho beira-mar após sairmos da Associação de Surdos de Cabo Verde e discutirmos avanços e conquistas da comunidade. O papo diminui o rigor e caráter de trabalho, as risadas começam, as fotos e bate-mãos ganham espaço em detrimento das apostilas e livros usados durante o dia. O grupo de amigos, brasileiros e cabo-verdianos, usa Língua Gestual Caboverdiana, Língua Brasileira de Sinais; quando aperta: o inglês escrito, as expressões faciais, ou alguns sinais mais conhecidos da American Sign Language. Esse entardecer virou anoitecer, banho de mar, petiscos de lula e polvo, o chamado “sumo” de limão famoso em Cabo Verde e muito papo. Em um desses bate-mãos descubro que um desses amigos (de longa data, aproximadamente 5 anos, pois já o conhecia das duas últimas idas a Cabo

Verde) é um poeta. Na verdade, eu o intitulei assim, ele é um amante da vida, de música, de arte. Ele escreve e cria músicas. Sim, um surdo que cria músicas. Lá em Cabo Verde a música é visceral e faz parte do cotidiano do povo, a dança e a alegria contagiante não deixam a comunidade surda fora disso, a qual consome de forma ativa esse conteúdo. Então, nessa tarde, nesse pôr do sol, à beira-mar, sentido a brisa revigorante na praça da Cruz do Papa em Quebra Canela, peço a esse poeta uma música, uma poesia, uma escrita, uma fala, algo que retrate os surdos. Ele me pergunta: Surdos de Cabo Verde? Digo: Não, Surdos! Cinco meses depois, eu, no Brasil, recebo via *WhatsApp* um poema com o título: “Surdos para o mundo”.

Estratégia propositiva/ferramenta:

Poema.

Retalho 3: Dinâmica literária



Personagens-enunciadores:

Três poetas surdos, três amigos, três doutores, três referências nacionais em literatura surda. Surdos professores de universidades e institutos federais, ex-alunos do curso de Letras/Libras, parceiros de dúvidas filosóficas sobre o “ser-surdo”, além de professores, um deles educador físico, outra formada em Letras/Português e outra psicóloga. Já foram e são parceiros de projetos de pesquisa e já viajamos juntos em eventos e pesquisas pelo Brasil. Todos colegas de projetos de extensão, de organização de livros, de eventos na área de educação, Libras e cultura surda. Os

três representam e pesquisam sobre o ser-surdo, língua e literatura, e têm vasta produção de artigos na área, sendo referência nacional em encontros internacionais dos quais participam frequentemente. Entre os três, para além da admiração enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento científico para a educação de surdos no país, vão mais algumas lembranças: companheiros de mate, de risadas, aniversário de filhos, chás de bebê, padrinhos de casamento, bate-mãos à beira-mar na colônia de surdos, idas à pizzaria, filosofando na madrugada com um bom vinho, em roda de amigos em frente a uma lareira no bom do inverno e outras tantas conversas com e sem propósito que existiram entre nós.

Cenário/enredo:

Sentada em minha cadeira, coloco o suporte para o celular, crio um grupo no *WhatsApp* com esses personagens e proponho uma atividade aos mesmos. Dentro de poucas semanas recebo um vídeo de cada um deles com o retorno da dinâmica literária.

Estratégia propositiva/ferramenta:

Com a mesma configuração que usamos os cinco dedos e mão aberta no peito para sinalizar “jeito”, peço que ampliem metaforicamente cada um dos cinco dedos, para que possa ser explorado, “aberto”, explicado, filosofado, conversado, exposto sobre esse “jeito” de ser surdo.

Retalho 4: Roda de conversa intercultural



Personagens-enunciadores:

Dois líderes surdos caboverdianos que representam muito para a comunidade surda de seu país. Um deles, grande responsável pela produção da Língua Gestual Caboverdiana, professora, atuante, militante, mãezona do grupo, aquela a que todos (surdos, intérpretes, pais e professores de surdos) recorrem nos apertos de comunicação e de tantas outras vivências da comunidade surda. O outro, professor, a alegria do grupo, líder, referência para muitos surdos, cheio de expressões, motivador, representa um líder que traz para o discurso o orgulho de ser surdo, a riqueza da língua de sinais, comunicador, disseminador da cultura e fomentador do caráter comunitário entre pares surdos. Os dois já moraram fora do país (Portugal) em aperfeiçoamento profissional e são hoje mobilizadores do fator linguístico e cultural em Cabo Verde.

Cenário/enredo:

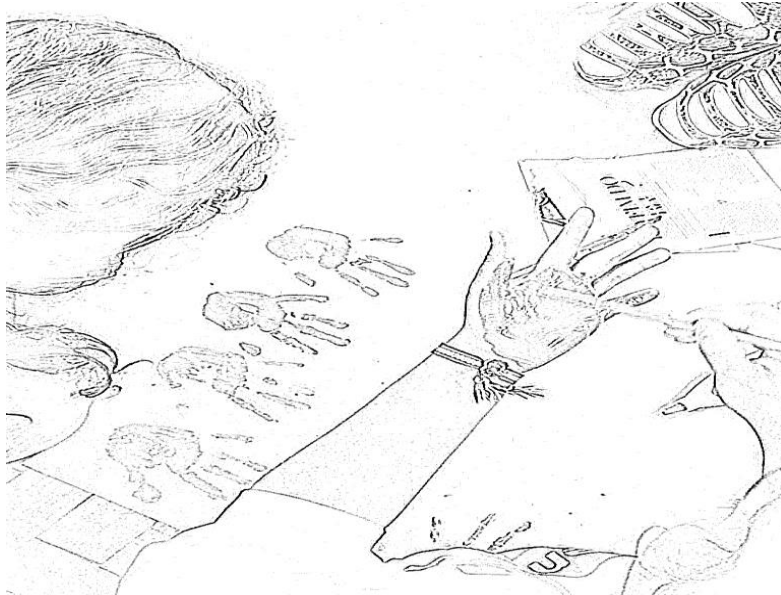
Um dia quente, cheiro de cuscuz e peixe pela sala, pois tínhamos acabado de voltar do intervalo de um curso que ministrei durante uma semana em Cabo Verde. Essa era a terceira ida para Cabo Verde. Nos últimos 5 anos produzimos o dicionário da Língua Gestual de Cabo Verde. Na primeira vez, conhecemos as ilhas desse arquipélago e as comunidades de surdos em cada uma delas, visitamos escolas, salas de recursos, entrevistamos professores. Na segunda vez, fizemos a “recolha” dos gestos, ou seja, depois de muito estudo, dinâmicas, conversas, estudos, filmamos mais de 30 categorias semânticas para produção do dicionário aqui no Brasil. Durante alguns anos nossos encontros eram on-line, para corrigir e melhorar os vetores das setas incluídas nos gestos da Língua de Sinais Caboverdiano ou das expressões faciais de nosso ator. Então, nesse terceiro encontro, cinco anos após minha primeira ida ao país, foi a entrega do dicionário e, nesse sentido, montamos uma semana de formação para surdos, professores e intérpretes. Nesse contexto, em um desses dias de formação, após um delicioso café/almoço de intervalo, conversei com esses dois líderes de Cabo Verde que já chamo de amigos, e peço para conversarmos sobre o que é ser surdo. A sala devia ter aproximadamente 20 pessoas, ainda barulho de risadas, xícaras de café, folhear de livros e, enquanto o grupo retornava do intervalo, esses dois amigos líderes nos brindam com sua experiência em um bate-mãos interessantíssimo. Outra grande líder surda brasileira que estava ministrando o curso

me ajuda com a filmagem e aos poucos vamos construindo mais um grande retalho discursivo para essa bricolagem.

Estratégia propositiva/ferramenta:

Bate-mãos intercultural.

Retalho 5: Oficina autonarrativa



Personagens-enunciadores:

Alunos surdos de uma escola de surdos local.

Cenário/enredo:

Duração de 5 meses (de julho a outubro de 2018) divididos em 8 encontros presenciais, aproximadamente 40 alunos em um salão da escola, dias frios, muito frios, a maioria chuvosos, os alunos esperam no portão, sinalizam no corredor, nas salas, na cozinha, e todos vão se direcionando para nosso encontro. A sala sempre com materiais espalhados: cola, tesoura, papel, canetas, tintas, músicas, datashow, argila, pincéis, cartazes, imagens, câmera, tripé e uma curiosidade sobre o que iria acontecer especificamente naquele dia. Sorrisos, olhares, conversas paralelas e o que achei mais curioso, “não ter um direcionamento fechado” durante esses dias foi o item mais produtivo desse exercício, pois as ações foram espontâneas permitindo “deixar acontecer” mudanças durante a oficina. Como esta foi uma ação em um lócus privilegiado de produção de saberes (escola), bem como aconteceu em uma instituição que merece procedimentos mais sistemáticos e que envolveram muitos

sujeitos e atividades específicas, senti necessidade de incluir alguns parágrafos sobre a proposição da oficina no espaço escolar.

Estratégia propositiva/ferramenta:

Oficina cultural autonarrativa.

Quadro 2 – Orientação metodológica da oficina cultural.

Encontros	Proposição	Objetivo de análise
Encontro 1	Levar slides com imagens de pessoas em processos de leitura e escrita e conversar sobre quem seriam essas pessoas.	Perceber o conceito de representatividade e imaginário nos processos de identificação de pessoas surdas com o universo de leitura e escrita.
Encontro 2	A partir da explanação visual de diferentes culturas, levar argila e propor que produzam artefatos culturais, sem especificar cultura surda, ouvinte, indígena, universal, enfim, apenas cultura.	Avaliar o que entendem por cultura e como o surdo produz a mesma. Serão endógenos? Apenas referentes à surdez? Entendem que podem produzir outros elementos a serem consumidos por ouvintes? Produzem cultura universal?
Encontro 3	Propor um exercício de fotografia através da explanação do que é uma foto, o que ela resgata, o que significa a partir de seu registro. Solicitar que ao longo dos 15 dias registrem por meio de uma fotografia o que significa ser surdo.	Entender como o sujeito surdo se autodefine enquanto surdo. Que elementos trará? Que significados surgirão dessa materialidade?
Encontro 4	Reproduzir clipes musicais de diferentes gêneros, trabalhando com os elementos artísticos (regionais, figurino, expressões e sentimentos partilhados, etc.). Sugerir que nos próximos 15 dias pesquisem e elejam um clipe no qual se identifiquem (seja pela história, pela arte, pela mensagem, pelas imagens, etc.).	Entender o consumo de conteúdos que utilizam música, elementos sonoros para além dos visuais. O modo como os bens culturais universais são considerados por eles.
Encontro 5	Mostrar figuras de pessoas sinalizando a Libras e discutir quem são essas pessoas e os tempos e espaços das mesmas.	Discutir sobre a diferença e status linguístico no uso da Libras. Quem usa? Quando usa? Por que usa?
Encontro 6	Transcorrer com poemas e poesias sobre cultura (na	Perceber por qual língua optaram no momento da

	modalidade escrita e em Libras). Propor que individualmente produzam um pequeno trecho na temática “aprender”.	produção (escrita ou sinalizada) e quais significados do aprender.
Encontro 7	Apresentar slides com diferentes obras famosas e propor com diferentes materiais a confecção de um mural coletivo com o tema “Cultura”.	Observar as negociações na escolha da produção artística e opções de abordagem do tema.
Encontro 8	Técnica de autodefinição. Fazer um resgate dos encontros e técnicas propostas: foto, escultura, mural, clipe musical, poema, etc. e sugerir que a partir de um deles produzam a obra: “Como me constituo?”.	Analisar os processos de subjetivação e apropriação de elementos culturais quando o sujeito se autodefine.

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Descrevo com detalhes as proposições do exercício de produção de autonarração por meio da oficina cultural de alunos surdos na tentativa de entender os modos de vida do sujeito surdo da escola, espaço fundamental de produção e consumo linguístico e cultural. Para além do sujeito surdo, neste item o nomeio como aluno surdo, sujeito da escola, por considerar o contexto escolar como espaço no qual circulam muitos fragmentos enunciativos que tomam força de verdade por estarem sendo enunciados na instituição, a qual é entendida como o espaço privilegiado da construção do conhecimento científico. Em 2011, durante pesquisa em inúmeras escolas de surdos pelo país, por meio do projeto “Produção, circulação e consumo da cultura surda”⁹, vinculada ao Gipes, percebe-se que grande parte da comunidade surda adquire a Libras na idade escolar e com isso intensificam-se os processos de identificação cultural dos “recém-chegados” nesse espaço.

Essa ação emergiu de alguns tensionamentos gerados na análise do relatório do referido projeto “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue” em escolas do estado do Rio Grande do Sul. Em 2014 iniciaram as atividades de mapeamento das instituições a serem pesquisadas; porém, apenas em 2017 é que

⁹ O projeto, realizado entre 2010-2012, tinha com objetivo analisar os processos de significação envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à cultura surda; entender os aspectos que estão envolvidos na produção, circulação e consumo da cultura surda; dar visibilidade e contribuir com a divulgação das produções culturais das comunidades surdas brasileiras e potencializar intercâmbios entre os diferentes atores envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à cultura surda.

foram realizadas as entrevistas para a coleta de dados, as quais foram analisadas juntamente com os documentos da escola e o diário de campo. O objetivo principal do referido projeto foi analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos nos espaços da educação básica.

A etapa de realização de entrevistas, num total de 156 sujeitos (130 alunos surdos e 26 professores) de treze escolas do estado, gerou um universo de respostas sobre cultura e língua. Contribuí parcialmente em algumas delas, em uma das escolas (a que retornei para pesquisa) me envolvi em todas as ações, principalmente nas entrevistas com a comunidade escolar surda. O movimento de transcrição das entrevistas foi um exercício de mobilização, um gatilho para pensar novas etapas desta pesquisa.

Com o objetivo de permanecer em contato com a escola e ampliando ações extensivas do projeto é que foi proposta uma “oficina cultural autonarrativa” com a comunidade surda da Escola de Surdos de Santa Maria, a partir de elementos já sinalizados por eles nessas entrevistas prévias. Foi um retorno à escola para adensar tópicos que emergiram tanto por sua recursividade quanto por sua singularidade. Escolha essa por ser uma das escolas com o público-alvo de nossa análise enquanto grupo de pesquisa, e poderia ser essa ação que articula e movimenta tanto a esfera acadêmica como a comunidade escolar em seus discursos culturais e linguísticos.

Resgatando o título da seção anterior (outras culturas, outros caminhos) e articulando-o à proposição da oficina foi executado um exercício autonarrativo por meio da arte – tanto a teatralidade quanto arte manual, foto, escultura, mural, clipe musical, poema, entre outras formas de enunciação.

A partir de uma entrada irruptiva e na tentativa de propor fissuras nos engessamentos discursivos, acredito que a arte foi um caminho interessante para perceber os desejos de consumo cultural produzindo escolhas de vida. Justamente pelo discurso não ser uma verbalização é que esses elementos são entendidos dentro do regime de enunciabilidade.

Para fins mais pontuais, o contato com a escola foi realizado e, em uma agradável conversa presencial com a coordenação pedagógica para esclarecimentos da pesquisa, foi-me sugerido trabalhar com alunos das séries finais do ensino fundamental e ensino médio (fase da adolescência tão significativa para as escolhas da vida). Esse grupo totaliza 42 alunos e a escola dispõe de um ambiente propício para a Oficina. Os encontros foram quinzenais, totalizando 8 atividades ao longo de

cinco meses. No início, a proposta era de que as atividades fossem realizadas no contraturno, mas por uma série de fatores logísticos, principalmente pela dificuldade de transporte e por ser compreendida como uma atividade pedagógica para a escola, a mesma foi realizada no período de aula com duração de uma hora e meia.

Os dias semanais dos encontros foram intercalados para não onerar nenhuma disciplina específica, essa também foi uma sugestão da equipe diretiva. Como essa foi uma ação também vinculada ao projeto anteriormente referido, a entrada na escola se deu de uma forma mais acessível, sendo que três desses encontros realizados antes da qualificação do projeto desta tese contribuíram para uma “escrita-piloto” da análise empreendida. Na sequência do trabalho seguiram os demais encontros com pequenas alterações que partiram do interesse dos alunos.

As atividades foram de ações espontâneas propostas a partir de uma oficina cultural que abarcou processos de autonarração. Narrativa essa não apenas falada, mas fotografada, esculpida, desenhada, escrita, enfim, construída. Dessa forma, essas autonarrativas foram materializadas em diferentes produtos que serviram para posterior análise.

Todas as atividades foram filmadas, traduzidas para a LP oral e em seguida transcritas para a modalidade escrita. A materialidade textual e análise dos produtos gerados na oficina se tornaram elementos que compuseram um diário de campo. Nessa escrita foram acrescentados detalhes, acontecimentos, sensações, enfim, fragmentos que na posição de pesquisador *bricoleur* puderam ser manuseadas depois.

Sem a intenção de nomear esse processo metodológico, reitero que essa ação não se configura como um estudo de caso por se tratar de uma escola específica, mas a significo como um potente espaço para promover discussões dos elementos analíticos ali produzidos.

As produções de subjetividade relacionadas a aquisição linguística constituídas no contexto escolar, no qual as pessoas surdas vivem situações de aprendizado são conflitantes em praticamente todo o seu processo de escolarização, portanto as relações de poder/saber no que tange ao status linguístico é permanente. Se por um lado a comunidade luta pela legitimidade de sua cultura afirmando ser a língua de sinais sua língua natural, sua primeira língua, a Língua Portuguesa já vem carregada de significados, sendo a segunda língua, a língua do “outro”. E é na esteira de significação que as verdades se constituem. Colado a esse lugar inventado

discursivamente, para além do processo de aprendizado, o aluno surdo muitas vezes é conduzido a “proliferar” e manter essa vasta rede discursiva inclusive nas suas escolhas profissionais.

Essas verdades incutem fontes de subjetivação que de alguma forma o fazem se relacionar com o mundo. Muitas vezes os discursos produzidos pelas lideranças surdas se tornam monotemáticos, ou seja, surdos falando sobre si, sua cultura, sua identidade, suas lutas, nos quais o essencialismo ou purismo cultural podem levar à possibilidade de redução do hibridismo cultural que o bilinguismo poderia promover a partir da problematização no interior desse conceito bilíngue.

É curioso perceber que nessa sistemática outras opções são desprivilegiadas em detrimento a uma gama de significados que demarcam a dimensão de sujeito na sociedade.

Ya no basta con decir que no hay identidades caracterizables por esencias autocontenidas y ahistoricas, y entenderías como las maneras en que las comunidades se imaginan y construyen relatos sobre su origen y desarrollo (CANCLINI, 2006, p. 11).

As manifestações identitárias dos surdos são disseminadas e agregam caráter científico e de verdade quando proliferadas pela liderança comunitária. Buscar a categorização científica do que esse estudo tematiza não seria um empreendimento metodológico, mas sim buscar os objetos de análise produzidos pelos alunos surdos.

A partir de um estudo nos saberes sujeitados da comunidade surda¹⁰, destaco as palavras de Foucault (1999, p. 15), no momento da possível opção metodológica: “quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência?”. Ele também traz questionamentos acerca dos saberes dos sujeitos que os promovem como: “qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: ‘eu, que faço esse discurso científico e sou cientista?’”; e ainda: “qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber?”.

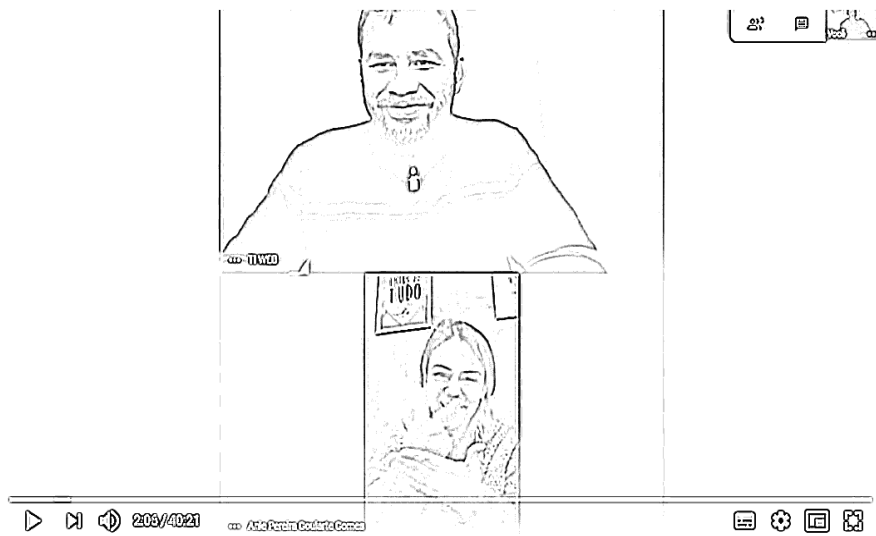
Justamente pelo discurso do purismo cultural surdo e narrativas que tornam ávida a questão da dificuldade de apropriação do conhecimento pelos processos de leitura e escrita da língua oral é que a “oficina cultural” foi pensada para problematizar essa dicotomia, percebendo linhas de fuga para pensar a educação de surdos. Assim,

¹⁰ Cf. GOMES, 2011.

tentei aproximar a discussão analítica para as questões de "periferia e metrópole", articulando-as à questão cultural e linguística dos surdos, justamente desse "entrelugar".

Com esse entendimento e tecendo arranjos e conexões que possibilitem compreender os discursos de língua e cultura como condição de possibilidade na produção de modos de vida, é que fiz essa proposição de trabalho junto à comunidade escolar surda.

Retalho 6: Bate-papo/enquete virtual



Personagens-enunciadores:

Dois amigos, dois alunos na Universidade Federal de Santa Maria, dois irmãos de fé, dois personagens importantes da comunidade surda local, dois jovens que estudam e trabalham com mídias digitais, com o universo tecnológico, enfim, dois surdos que tenho liberdade de um bate-mãos real sobre o cotidiano na vida de pessoas surdas.

Cenário/enredo:

Frio, chuva, em isolamento social há uns 3 meses, no auge da pandemia do corona vírus no ano de 2020, e eu sentada em minha casa escrevendo a tese. Inicio o capítulo analítico e penso: há tanta coisa que ainda queria saber, conversar, questionar, discutir sobre os elementos que emergiram durante a escrita. O prazo final chegando, o “receio” em mandar mais um e-mail para a orientadora pedindo mais uns dias para a entrega do capítulo metodológico, mas ainda sentia falta de uma peça discursiva para colocar em minha maleta. Logo penso em dois amigos, jovens surdos

que dominam as ferramentas digitais. Faço uma enquete, elaboro algumas perguntas, seleciono alguns temas e ligo para os dois. Marcamos para a semana seguinte um bate-mãos virtual. Um deles cria uma reunião em um aplicativo, porém o mesmo não conseguia gravar nossa conversa para posterior análise. Assim, na mesma hora, entre câmeras de celulares, computadores e notebooks, e por estarem imersos nesse universo digital, me mandam o *link* de outro aplicativo; baixo, eles mesmos criam a sala, conversamos muito, e muito mesmo. Na mesma noite, recebo em meu e-mail o *link* de nosso bate-papo. É, amigos, jovens, surdos e digitais.

Estratégia propositiva/ferramenta:

Enquete e bate-mãos virtual.

Faz-se pertinente destacar que o projeto para desenvolver tais ações foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria. Dessa forma, encontra-se, em anexo, tal aprovação, bem como autorização institucional da escola pesquisada e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos dos demais sujeitos envolvidos.

Sobre o processo de bricolar....

Expostos os personagens e as formas de ação, o próximo passo depois dessa realização foi ir colando, recortando, copiando, apagando, escrevendo, enfim, “bricolando” esses dados de forma a fazer sentido para a atividade analítica, uma vez que a empiria (dados) e o arranjo dado a ela foram os movimentos para defender a problemática desta tese. Nesse sentido “os *bricoleurs* apelam para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 607). *Bricolage* é um termo francês que origina a palavra bricolagem e “caracteriza especialmente o ato de operar com materiais fragmentários, adotando procedimentos que se desviam e se afastam da norma técnica” (LODDI; MARTINS, 2009, p. 1). Ainda para esses autores, o construtor *bricoleur* é “aquele que trabalha com as próprias mãos, executando um trabalho sem projeto preconcebido, lidando diretamente com o acaso e o imprevisto, coletando e ressignificando objetos”.

Dessa forma, me identifico com a figura do pesquisador *bricoleur* reunindo esses diversos fragmentos, que nesse caso posso adjetivá-los como fragmentos enunciativos. Para Levi-Strauss (1970),

o construtor *bricoleur* está apto a executar grande número de tarefas diferentes; mas, diferentemente do engenheiro, ele não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de ferramentas: seu universo instrumental é fechado e a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto continuamente restrito de utensílios e materiais. (p. 38).

Assumindo esse papel, faz-se pertinente pontuar que não se buscou descobrir verdades na bricolagem, como se elas “estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610). Ainda nesse sentido, “em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe não é organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem, como já referi, tentar identificar sua lógica interna, e algum suposto conteúdo de verdade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 97).

Ainda sobre a bricolagem, não se pretendeu aqui fazer um resgate do termo, mas compreender que:

A opção pela bricolagem busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a análise cultural, pois os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609).

Nesse campo de possibilidades de olhar para os agentes sociais e, antes de finalizar essa sistematização metodológica, considero pertinente pontuar o porquê da escolha desses grupos e estratégias de pesquisa a fim de olhar para a interrogação central desta pesquisa e os objetivos que a compõem.

E tantos outros acontecimentos: esvaziando a maleta

Confesso que tive dificuldades em encerrar as possibilidades de outros personagens que poderiam aqui constar como elementos da pesquisa. Entendo que analisar as recorrências e singularidades na forma de excertos de cada um desses grupos não é apenas para marcar menções óbvias sobre os modos de vida conduzidos pela cultura, tendo em vista a complexidades do tema. Com a possível quantidade textual gerada, minha intenção com essa estratégia foi relacionar e

perceber a composição de tantos elementos ainda impensados a fim de colocar um “tijolo novo” na engessada construção discursiva sobre língua e cultura da comunidade surda. Entendo que na produção de significados interlínguas e culturas existem diversos enunciadores, mas que tecem um mesmo discurso.

Finalizo este capítulo metodológico fazendo menção às inúmeras verdades produzidas ao longo dos anos sobre o sujeito surdo e que tomaram visibilidades a partir da materialidade produzida. Verdades essas que conduzem grande parte do aparato político, legal, curricular e principalmente de processos de subjetivação. Gosto de imaginar essas verdades como uma grande rede discursiva costurada por fios enunciativos e amarrados por nós. Sobre esses fios que tecem essa rede sobre o sujeito surdo estão a escola, a família, os direcionamentos curriculares, os movimentos da comunidade surda, a universidade; porém, aqui destaco o personagem principal desse enredo: o sujeito surdo.

Durante o processo de bricolagem as falas singulares desses sujeitos renderam uma materialidade substancial para análise e “desconstrução” da estrutura discursiva sobre língua e cultura. Trago a desconstrução como forma de motivar o pensamento.

[...] a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir um sistema de pensamento hegemônico ou dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do *logos* da metafísica (ocidental) na própria língua que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Pensar sob esse retorno fragmentado, desconstruído e “retalhado” oriundo de uma pesquisa inspirada no devir foi uma tentativa de encontrar estratégias de descrição e análise que possibilitassem trabalhar com as fissuras de um engessamento discursivo dos elementos enunciativos que colocam em funcionamento práticas e que atuam nos processos de significação e identificação linguística e cultural da comunidade surda.

Saliento também que surgiram algumas possibilidades de pensar esse discurso cultural para além dos enunciadores surdos, o que considero extremamente interessante para pensar os processos de objetivação, ou seja, o que se “fala” sobre o sujeito, porém para esta pesquisa os retalhos foram produzidos exclusivamente por pessoas surdas. Considero que essa rede discursiva também é produzida por outros

sujeitos ouvintes coadjuvantes nesse processo interlínguas e culturas, bem como documentos, legislação e uma série de outros enunciados, tornando-os também autores/produtores e que geram efeitos na condução dos modos de vida dos surdos.

Assim, sendo a materialidade produzida pelos retalhos discursivos exclusivamente de enunciadores surdos, abriu-se um leque de opções na busca por surdos emblemáticos do catálogo representativo da comunidade surda. Foram possibilidades: surdos políticos, professores ativos na comunidade, presidentes de associações e federações; entretanto, os discursos que circulam nesse *métier* comunitário podem contribuir para que a cultura surda tenha sua normatividade na qual as “escolhas impostas” levam a um modo de vida exclusivamente sinalizante.

Considerando que os processos de identificação cultural abarcam uma seguridade social e comunitária (BAUMAN, 2003), pergunto-me se um dos efeitos desse processo não seria inviabilizar a identificação pessoal desses sujeitos. Para pensar o que teoricamente se consolidou nos últimos anos trago, nas palavras de Perlin (2004, p. 80), um conceito bem essencialista de cultura que mostra essa resistência permanente pela liderança surda: “a cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades”. Assim, não só líderes, mas todo tipo de enunciator surdo foram possibilidades para compor o processo de bricolagem desta tese, qual sejam: surdos atuantes, surdos sinalizantes, surdos oralizados, surdos famosos, surdos desconhecidos, surdos excluídos, surdos marginalizados, surdos analfabetos, surdos doutores, enfim: surdos.

Abordadas essas questões, muitos dos representantes surdos que fizeram parte da pesquisa em algum momento representaram um hibridismo cultural no qual os limites da cultura surda extrapolaram o conceito essencialista, considerando elementos do “mundo ouvinte” como parte constituinte de sua existência, ainda que sua fala diga o contrário, pequenas brechas puderam ser percebidas. Nesse sentido, a inversão desse herói surdo também vem ganhando espaço. Sobre os processos de identidade e diferença, Silva (2000, p. 75) traz um excelente exemplo que cabe aqui trazer:

a afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável.

No caso da comunidade surda os processos de identidade “sou surdo”, lê-se “não sou ouvinte”, abarca outras facetas, diferente de outras etnias, pois ele vive num país no qual a cultura também abarca elementos da língua oral, mais uma vez aproximando artefatos culturais com linguísticos. Nesse sentido, “dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar [...] deter e classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2000, p. 82). Sendo assim, o turismo ou estrangeirismo cultural dos surdos em relação aos ouvintes é frequentemente experienciado pela comunidade surda. Enfim, esta conversa inicial é para justificar que os surdos eleitos podem ser considerados como “anti-heróis” se pensados sob uma perspectiva essencialista de sujeito surdo, ainda que estejam catalogados como ícones puros de um surdo politizado pela diferença.

CAPÍTULO 2 – MATERIALIDADE ANALÍTICA COMO MOSAICO DISCURSIVO

Este capítulo se propõe a apresentar o insumo produzido pelos seis grupos de surdos descritos na metodologia, o qual se constitui produtor da materialidade analítica da pesquisa nomeada como mosaico discursivo. Trago aqui os retalhos, fragmentos, peças que foram sendo construídas, para nos capítulos subsequentes articulá-los aos três grandes eixos deste trabalho, qual sejam: a língua, a cultura, a comunidade. Faço esse exercício de abrir a maleta, ver as cores que esse mosaico foi formando para, posteriormente, costurá-las aos autores que me ajudaram a pensar a tese central deste trabalho, que busca entender como se constituem os fragmentos enunciativos de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

Sendo assim, resgato um pouco das falas, desenhos, produções, fotografias, relatos, impressões que se constituíram na malha discursiva em que me debrucei para entender como são significadas algumas questões que envolvem a comunidade surda. Volto a dizer que não tive intuito de descrever como a língua ou a cultura são “realmente”, mas justamente entender o significado que é atribuído a elas na produção do sujeito surdo, uma vez que o que torna a pesquisa interessante é perceber o quanto as interpretações da “realidade” inferem e alteram a experiência dessa “realidade”.

Essa materialidade se constitui como manifestação de um saber legítimo da comunidade surda, independente do grupo ao qual ele pertence. Justamente por constituir-me como uma intelectual periférica é que os fragmentos aqui trazidos não terão uma hierarquia de saber, ou ao menos considerados mais “puros”, mais “híbridos” ou “marginalizados”, eles simplesmente são.

Pelo fato de que esta tese busca entender ou mostrar um vislumbre de uma nova episteme construída e encharcada pela liquidez que verte dos “furos” de um discurso engessado sobre língua e cultura na comunidade surda brasileira, é que o escopo desses “dados” trazem falas do mundo surdo, da poeira, do cotidiano, do habitual, do que escorre, e assim não trazem as grandes verdades já instituídas em fragmentos mais formais como documentos, política, palestras ou até mesmo falas prontas de ícones surdos. Inclusive os líderes aqui entrevistados tiveram outra abordagem interativa para que eu pudesse de certa forma ver o alargamento desses furos discursivos em suas falas.







Essa estratégia foi justamente pensada pela insatisfação com o já sabido sobre os aspectos que foram estudados, e vale lembrar também que esses dados não foram

provenientes de uma “entrada” no campo de pesquisa, mas de um olhar que coloca em suspensão alguns saberes que circulam no “campo de pesquisa”.

Para fins didáticos, cada grupo enunciativo de sujeitos surdos terá um símbolo específico a fim de criar uma legenda para que nos capítulos analíticos, ao trazer os retalhos-discursivos, possam indicar a que grupo pertencem. Essa sistemática é apenas para localizar o leitor sobre o grupo enunciativo a que o recorte se refere, uma vez que cada um tem particularidades e se distinguem desde características individuais como gênero, idade, fluência linguística, grau de instrução e principalmente do contexto que tal enunciado foi produzido (em casa, na escola, em uma roda de conversa, em um bate-papo virtual, em um curso de formação ou em uma escrita estruturada).

Mais uma vez, acho importante salientar que esses retalhos não são um discurso, mas são provenientes de uma malha discursiva já instituída. Para Veiganelo (2007, p. 99): “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso”, assim, não os categorizo por sujeitos-autores mas justamente como retalhos-discursos de uma mesma formação discursiva.

Seguem, então, os símbolos que foram utilizados para referência a que grupo se destina o recorte enunciativo.

Fonte enunciativa	Estratégia propositiva/contexto	Legenda
Mulheres surdas da comunidade local	Ateliê discursivo em um chá das 15h	
Poeta surdo	Poema escrito na Língua Portuguesa	
Professores doutores surdos	Dinâmica literária – arte sinalizada	
Líderes surdos	Bate-mãos intercultural – conversa sinalizada	
Comunidade escolar de surdos	Oficina autonarrativa	
Jovens surdos universitários	Enquete e bate-mãos virtual	

Como este item é chamado de mosaico discurso, interessa-me mostrar o motivo para tal nomeação. Mosaico é uma espécie de arte decorativa cujo objetivo consiste em preencher algum tipo de plano. Nele (mosaico) se criam figuras geométricas ou abstratas com pequenos fragmentos, pequenas peças de pedra ou de outros materiais como plástico, areia, papel ou conchas, formando determinado desenho. Essa técnica pode ser aplicada em superfícies planas como pisos, paredes e quadros, além de esculturas.

Sendo assim, a folha branca foi preenchida pelos retalhos-discursivos produzidos ao longo da tese. Esse resgate complexo de materiais lida com peças carregadas de uma riqueza de sentido em suas produções. Para tanto, esse mosaico discursivo é apenas a organização das peças enunciativas na tentativa de colocar em uma superfície plana (a escrita) elementos de diferentes fontes. Assim, consta aqui essa materialidade impressa, mas que deriva de diversos registros, portanto são expostos de diferentes formas.

Nesse sentido, as peças enunciativas são abordadas a partir da fala de seus enunciadores de forma direta, em alguns momentos a partir de percepções minhas sobre as mesmas falas, em outros momentos a partir de fotos e produções visuais que compõem o cenário do mosaico. Nos capítulos posteriores é que eles formarão um texto sob um olhar analítico; por enquanto, o intuito dessa organização foi sistematizar o mosaico discursivo para dar visualidade a ele como uma única peça.

Da mesma forma, ele é um elemento didático para que nos capítulos analíticos subsequentes, ao citar os recortes das falas e produções dos sujeitos surdos, o leitor possa saber de que contexto ele foi retirado. Exposto o intuito de elaborar esta seção, seguem os registros:



Mulheres surdas da comunidade local
Ateliê discursivo em um chá das 15h
Materialidade analítica:

<p>Atividade 1: Quem sou eu? Dinâmica em que, ao mostrar imagens de diferentes pessoas e culturas, cada uma criava uma história para aquele personagem ou cena.</p>	<p>Descrição das respostas</p>
<p>Imagem de uma mão escrevendo em um papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Mulher rica, professora, pois está escrevendo. – Pessoa estudando, lendo, acho que professor, deve estar ensinando Língua Portuguesa, pois precisa estudar. – Advogada famosa, pois está escrevendo de forma correta, provavelmente advogada. – Pessoa escrevendo redação. – Está escrevendo Português e deve estar pensando: “será que está certo ou errado o que estou escrevendo, será que tem coesão esse texto?”. – Deve estar lendo no quadro e copiando em seu caderno. – Pessoa triste e chateada por estar escrevendo errado. <p>Sobre essa pessoa ser surda ou ouvinte?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deve ser ouvinte e professora. – Deve ser intérprete ou professora. – Algum surdo fazendo uma cola escrita. – Acho que é ouvinte.

<p>Imagem de um grupo de pessoas sentada em uma mesa estudando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Estudando, lendo, pensando. – Pesquisando, estudando querendo se desenvolver. – Estudando, procurando palavras referentes aos sinais que ela já sabe. – Lendo, como se fosse um desafio para ela aprender e se desafiar e poder falar melhor sobre o assunto lido. – Aula, devem estar lendo com perguntas e respostas, acho que são só surdos. – São surdos, estão numa sala, não sabem muitos sinais e assim estão, através de trocas aprendendo juntos. – Surdos sinalizando e trocando informações entre eles, se forem ouvintes estão conversando por meio da Língua Portuguesa oral.
<p>Sobre culturas:</p> <p>Atividade em que foram trabalhadas diferentes culturas: indígena, africana, baiana, gaúcha, cigana, árabe, surda, japonesa, chinesa, grupos artísticos de dança. A partir de fotos e imagens discutimos e exploramos a forma como vivem cada uma delas.</p>	<p>Percepções: Falaram de vários elementos de cada uma das culturas, desde a forma como vivem, como se vestem, o que costumam comer etc.</p> <p>Ao descreverem a imagem referente à cultura surda falaram que os personagens que apareciam deviam ser surdos, pois estavam sinalizando.</p> <p>Depois de explanar cada uma das imagens e ao perguntá-las sobre qual dessas culturas as mesmas se identificavam, as respostas individuais foram as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – capoeira; – gaúcha, pois sou do Sul, gosto de chimarrão; – africana, pois sou negra;

	<ul style="list-style-type: none"> – japonesa, pois me sinto uma guerreira, enfrento muita luta no dia a dia; – com o grupo de surdos.
Entre uma conversa e outra...	<p>Ao ver a imagem de alguém escrevendo, uma das mulheres surdas fala de forma irônica: “ahh... garanto que essa aí sou eu, surda, inteligente, escrevo muito, textos enormes”. A outra ri de forma também irônica, como se não fosse uma realidade. A mesma responde: “ainda quero isso um dia, é um sonho, desejo muito”.</p>

Atividade 2: Queima eu! Ao acender o fósforo, a pessoa devia se descrever para o grupo até o fogo apagar.



Percepção: Todas ao se apresentarem, independente das características pessoais, familiares, físicas e gostos particulares, iniciam suas falas com: “Sou surda, meu sinal é esse”, e assim seguem sua descrição.

Atividade 3: Estoura logo! O jogo era em dupla, enquanto uma enchia o balão a outra devia descrever a pessoa que o enchia até estourá-lo.



Percepção: Trouxeram várias características físicas, bem como descreveram a família, exploraram a personalidade de cada uma delas, descreveram o que gostam de fazer, mas ao apresentarem a amiga, ao falarem da “outra”, nenhuma delas trouxe o adjetivo surda.

Atividade 4: Jeito surdo! Com a configuração do sinal “jeito”, explicar para o grupo cinco coisas representando nos cinco dedos sobre o jeito surdo de ser/viver/existir.

– 1. Amplitude visual; 2. Olfato apurado; 3. Paladar aguçado; 4. É um sinalizador; 5. Consegue sentir no corpo as vibrações e tem muita facilidade com a expressão facial.

– [trouxe características dela na capoeira] 1. Uso roupa branca, faixa, luto capoeira, vou para outras cidades para conversar com surdos e trocar informações.

– 1. É importante os surdos se encontrarem e, através da Libras, aprenderem a palavra de Deus; 2. Se aconselham; 3. Juntos conseguem mudanças; 4. Se mobilizam juntos; 5. Se esforçam e solidificam sua fé.

– 1. Libras; 2. Própria cultura; 3. Surdos que jogam, surdos gaúchos tomam chimarrão, laçam, têm ovelhas, alimentam os pássaros e dançam música gaúcha.

Atividade 5: Mural em grupo! Em um único quadro-negro, todas deveriam expressar com desenhos ou escrita em giz sobre o universo da cultura surda.



Os elementos que aparecem no quadro: Classificador (elemento da Libras), mãos, mãos, mãos, Libras, expressão facial, surdo dançando.

Atividade 6: Recadinho de uma surda!

Cada uma poderia falar, ampliar as ideias e fatos que conversamos durante a tarde tematizando sobre as existências surdas.

Respostas individuais:

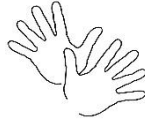
- Surdos pensam o quanto é melhor sinalizar.
- A Libras é muito importante, é própria da cultura surda e é para todos os surdos, é um direito nosso.
- Surdo é muito visual, e tem facilidade de perceber os movimentos por ter essa visualidade de forma mais aguçada.



Poeta surdo
Poema escrito na Língua Portuguesa
Materialidade analítica:

Surdo para o mundo

No meio da multidão
Os gestos das mãos
Coração sofrido para discriminação
Eu suporto tudo calado
minha voz e lágrimas do mundo...
Surdo para o mundo
Surdo para o mundo
bondade no peito, fez-me esquecer da maldade
Dúvidas só da minha capacidade
Eu escrevi a minha história com o gesto
Surdo para o mundo
Eu abraço minhas causas que eu acredito
Eu ouvi e aconselho o meu amigo que necessita
Meus defeitos fazem ser um Perfeito
Surdo para o mundo
Eu luto para um sapato desde infância
Coragem fuchado e não canso
Meus olhos e minhas mãos é minha única voz
Fé em DEUS...
Grito de esperança na igualdade
Surdo para o mundo



Professores doutores surdos
Dinâmica Literária – arte sinalizada
Materialidade analítica:

Respostas dos três sujeitos:

Sujeito 1:

Jeito ou ser surdo.

Primeiro: Libras.

Segundo: entender, compreender e se perceber surdo.

Terceiro: cultura dentro da comunidade surda.

Quarto: [expressão de dúvida]¹¹ como eu vou explicar, por exemplo, é como se eu me olhasse e me aceitasse realmente, como se eu pudesse me ver com uma certa positividade e não como “coitadinha”, excluir esses sentimentos negativos e me ver surda como algo natural.

Quinto: movimento na comunidade e inserção dentro da comunidade, circulação dentro da comunidade, convivência com a comunidade e entender sobre o ser surdo.

Sujeito 2:

Tua pergunta realmente provocou minha imaginação, pensar sobre cinco tópicos acerca de ser surdo ou sobre o jeito de pessoas surdas, me fez refletir. Porque falar sobre o jeito surdo é diferente do que as pessoas convencionalmente falam: “ah, é sempre política, identidade ou cultura”. Jeito surdo é um pouco diferente, realmente tu conseguiste provocar uma reflexão sobre esse assunto, pra eu pensar e ter percepções sobre mim, sobre os surdos enquanto grupo, explanar esses cinco tópicos. Dois deles eu não consegui encontrar uma definição específica, talvez você consiga nomear, mas eu vou tentar explicar esses dois assuntos dos quais eu não encontrei uma palavra para definir.

Primeiro: intimidade, identificação, surdo-surdo. É como se eu entendesse o jeito de uma outra pessoa surda, é uma aproximação instantânea, é um fator muito perceptível entre os surdos, quando dois surdos se encontram é algo natural a identificação entre os dois estabelecendo uma certa afinidade.

¹¹ Entre colchetes estão as expressões e descrições da sinalização que não são traduzíveis.

Segundo: a segunda palavra seria raiz, eu percebo o quanto existe um sentimento de ter algo enraizado entre todos os surdos. Quando vários surdos se encontram, eles formam uma única raiz firme, forte, segura, onde eles podem estabelecer movimentos, questões políticas, é como se o grupo constituísse uma única raiz.

Terceiro: empatia, compreender o jeito do outro, pois somos todos iguais. Como nós temos intimidade conseguimos nos ver no outro, há uma facilidade no sentido de nos sentirmos empáticos com o outro. É como se houvesse uma ligação umbilical entre todos. O autor Paddy Ladd trabalha sobre essa questão.

Quarto: o quarto tópico é um daqueles que eu não consigo encontrar um nome específico. Eu percebo que os surdos têm algo muito característico e similar no seu jeito de ser. Dois surdos ao se encontrarem conversam instantaneamente sobre muitos assuntos, eles não conseguem encerrar, fechar aquela conversa. O diálogo é muito e intenso, eles conversam bastante e com muitos detalhes. Por exemplo: um ouvinte fala: “eu bati o carro”. Já um surdo ao falar “eu bati o carro” acrescenta muitas informações sobre o mesmo evento. Por exemplo: “eu bati o carro, estava dirigindo e aí desviei pra esquerda, acabei batendo de frente” e vai descrevendo toda a cena com um certo detalhamento a esse fato. Essa forma de explorar um assunto faz parte do jeito de ser surdo, ele expande as informações com muitos detalhes, como por exemplo a cor: “a cor era branca” ou o horário, o local e vai acrescentando detalhes, é quase como se ele fizesse uma descrição policial do fato que ocorreu.

Quinto: quinto e último tópico sobre o jeito de ser surdo. Me parece que às vezes o surdo é muito direto em sua abordagem. Ele, por exemplo, chega e sinaliza: “nossa, como você engordou!” Ele é muito direto em suas informações e isso não significa que ele não tenha educação, pois essa característica de ser mais direto faz parte do ser surdo. Da mesma forma que ele é direto, muitas vezes ele acaba utilizando um vocábulo que parece não ter conexão ou sentido na frase, como por exemplo: o sinal de “desculpa”. Diversas vezes em uma conversa esse sinal se repete, ele sinaliza: “desculpa”, continua a conversa e mais uma vez “desculpa” sem ter propriamente uma função relacionada ao ato de desculpar-se, se constitui como uma expressão muito usada sem muitas vezes combinar com a estrutura gramatical do que ele está falando, mas faz parte do ser surdo, é “Ah, desculpa” e ele continua

falando outro assunto, novamente “desculpa”, “olha só” e continua falando. Então, é mais uma característica comum entre os surdos. O nome de cada uma dessas características eu não consigo dar, mas são percepções que eu tenho acerca do jeito de ser surdo. Espero ter ajudado.

Sujeito 3:

Descrição da sinalização: [coloca a mão no peito com expressão intensa, sinalizando “jeito” e depois “surdo”. Leva as duas mãos à cabeça e movimenta os dedos na cabeça, como se estivesse processando, pensando sobre isso. Arranca, mão fechada na configuração em S, com a outra mão arranca do peito algo que me parece ser uma raiz a qual é colocada novamente no peito com a sinalização jeito. Com essa configuração mantida (mão aberta), vai apontando cada um dos dedos e sinalizando os cinco pontos sobre o jeito surdo].

Primeiro: ser surdo.

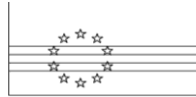
Segundo: Libras.

Terceiro: comunidade surda.

Quarto: orgulho surdo.

Quinto: eu [com as duas mãos apontadas para o peito dando intensidade à sinalização].

[Ainda com a mão aberta, volta a mão para o peito, como se estivessem todos esses elementos pertencendo a ele.]



Líderes surdos

Bate-mãos intercultural – conversa sinalizada
Materialidade analítica:

P: pesquisadora

M: mulher surda líder

H: homem surdo líder

P: Sobre os elementos culturais da comunidade surda.

M: Aqui em Cabo Verde temos 10 ilhas, o que acontece muitas vezes e que se torna um problema é que o surdo fica isolado em sua ilha cercado de pessoas ouvintes. O interessante seria que as famílias pudessem levar os surdos até um local e eles se encontrarem enquanto grupo. O problema é que as famílias nem sempre fazem esse investimento na participação do surdo enquanto grupo. Nós temos sala de recursos e temos tentado que os surdos se encontrem ali, entretanto os professores ouvintes acabam usando gestos e expressões que não despertam o interesse dos surdos. Seria bom que eu, enquanto surda, pudesse fazer esse trabalho, ou outro surdo. É recorrente ouvintes usarem língua oral, então eu, enquanto surdo, sinalizaria de forma clara. Fui a Portugal e fiquei lá 4 anos para aquisição da língua gestual, hoje sinalizo fluentemente, os surdos podem aprender. Há alguns intérpretes que já atuam também, porém precisam aprender e aprofundar seu vocabulário na língua gestual. Muitas vezes peço que eles me acompanhem, mas para além da questão do tempo que eles não têm, falta fluência.

[Percepções de P: para aquisição linguística de surdos, o elemento fundamental é o sujeito surdo.]

P: Sobre a questão relacional surdo-ouvinte e surdo-surdo.

M: É muito diferente, nós sabemos que os surdos têm suas particularidades, mas quando se encontram acabam estabelecendo gestos e se comunicando por meio de mímica. Há muito tempo eu fui em cada uma das ilhas, juntava os surdos e ensinava a língua gestual, pois entre eles sinalizavam de forma diferente, era bem complicado, faltava um vocabulário mais amplo. Para que esse aprendizado

aconteça, os surdos precisam estar em grupo, é importante estarem todos os surdos juntos.

H: Na relação com ouvintes, principalmente no âmbito familiar uso a língua oral, mas claro que prefiro a língua gestual e conversar com surdos, me sinto melhor, é natural e a comunicação flui.

P: Sobre os encontros dos surdos enquanto grupo.

M: É muito importante esse encontro do grupo, eles têm uma visualidade que permite a aquisição linguística, e na troca e nos questionamentos entre eles vão aprendendo. Perguntavam coisas um ao outro, se corrigem, e eu vou auxiliando nesse processo. Por exemplo, eu sinalizo coisas simples como saudações ou perguntas sobre como estão e assim vamos estabelecendo uma relação e com isso também uma comunicação, apesar de cada um usar sinais próprios.

[Percepções da P: O nível linguístico não interfere na relação, pelo fato de serem surdos e estarem em grupo a relação se estabelece. Várias vezes aparece a palavra juntos, grupo e a necessidade de estarem em grupo e a língua aparece como fundamental.]

P: Cinco aspectos sobre a cultura surda.

M: 1. Visual; 2. Percepção visual; 3. Falta de interesse pela leitura labial; 4. Interesse pela identidade surda; 5. Desinteresse por aspectos da oralidade.

[Percepções de P: Oposição da língua gestual para língua oral.]

H: 1. É próprio do surdo; 2. Língua gestual; 3. Expressão facial; 4. Sinalização espontânea; 5. “divertimento” [intraduzível] Sinal usado para satisfação, prazer, passeio, lazer.

P: Sobre similaridades entre surdos de diferentes países.

H: Na verdade, as diferenças culturais são mais relacionadas à cultura do país, pois entre os surdos o que difere mesmo é a língua. No caso de Portugal, onde estive, e Cabo Verde o que difere também é a nossa cor, os surdos aqui são pretos. Em Portugal há mais encontros de surdos e eles são mais fluentes. No meu caso, quando morava lá, convivia com surdos todos os dias, já aqui converso mais aos finais de semana com minha namorada (em língua gestual de Cabo Verde) e

durante a semana minha sinalização se restringe mais ao ensino com alunos surdos e não conversação livre.

[Percepções da P: Cor e língua como diferença, mas essência a mesma.]



Comunidade escolar de surdos
Oficina autonarrativa
Materialidade analítica:

*Dos oito encontros, foi possível a realização de sete deles, aqui descritos pelas suas principais produções e percepções.

Neste tópico, trago os desdobramentos situacionais dos encontros com os alunos surdos (em média 30 alunos por encontro) para que, nas respostas analisadas, o leitor perceba a qual atividade estava me referindo.

Muitas das propostas e encaminhamentos metodológicos foram acontecendo durante os encontros e alterando sua proposta inicial. A seguir, apresento a tabela de algumas proposições que aconteceram dentro dos dois primeiros encontros com os alunos surdos da Oficina Cultural. Cabe salientar que nos encontros houve outros momentos e uma entrada contextual de cada um dos assuntos abordados. Porém, para fins didáticos, optei por elencar as atividades realizadas nos encontros 1 e 2 em uma mesma estrutura de apresentação. Os demais encontros, descrevo-os individualmente.

Encontro 1 e Encontro 2:

Proposta Encontro 1: Levar slides com imagens de pessoas em processos de leitura e escrita e conversar sobre quem seriam essas pessoas.

Proposta Encontro 2: A partir da explanação visual de diferentes culturas, levar argila e pedir que produzam artefatos culturais com os quais se identificam.

Desdobramentos dos dois primeiros encontros da Oficina Cultural

Legenda para a atividade	Desdobramento da atividade
A	Imagem de pessoas sinalizando (cada aluno teve oportunidade de expor sua opinião no grande grupo sobre quem eram aquelas pessoas).
B	Imagem de uma pessoa tendo dificuldades em realizar leitura labial (nessa atividade foram surgindo relatos de como se comunicam com pessoas não fluentes em Libras).
C	Imagem das mãos de uma pessoa escrevendo em um papel (a atividade acabou por exposições individuais sobre quem seria esse sujeito).
D	Imagem de uma pessoa demonstrando ter prazer ao ler, rodeada por livros (atividade na qual os grupos têm em média 5 integrantes) discutiam sobre: quem era essa pessoa? o que ela estava lendo e sentindo? onde estava? Depois o grupo elegia 1 pessoa para expor a análise ao grande grupo.
E	Imagem de cinco pessoas lendo e discutindo sobre algum assunto (na atividade proposta os alunos deveriam encenar os cinco personagens e mostrar o que eles poderiam estar lendo e discutindo).
F	Levar argila e propor que produzam artefatos culturais, sem especificar cultura surda, ouvinte, indígena, universal, enfim, apenas cultura. Avaliar o que entendem por cultura e como o surdo produz os mesmos. Serão endógenos? Apenas referentes à surdez? Entendem que podem produzir outros elementos a serem consumidos por ouvintes? Produzem cultura universal?
G	Imagem de pessoas aplaudindo em Libras algumas pessoas em pé (no grande grupo os alunos puderam debater sobre quem seriam as pessoas da imagem).

Retorno:

Percepções e registros das falas durante o encontro:

Em uma das atividades (F), após vermos muitas imagens contextuais de diferentes culturas e discutirmos sobre elas: cultura indígena, baiana, gaúcha, cigana, árabe, religiosa, surda, grafiteira (arte de rua), egípcia, da capoeira, japonesa, entre outras, foi perguntado: com qual cultura você se identifica? As respostas imediatas foram:

- *Com a cultura gaúcha...*
- *Cultura indígena, também africana ou ainda baiana – talvez capoeira...*
- *Aqui também temos influência de diferentes grupos que vieram de outros países...*
- *Ah... também com a cultura surda...*

Na mesma atividade, em alguns momentos ainda se percebe a descrição de artefatos culturais categorizados, porém a mesma frase é finalizada com elementos de singularidade entre os grupos sociais (surdos e ouvintes).

*Cultura são costumes, por exemplo: o ouvinte fala ao celular, pode identificar sons como gritos ou barulhos mais distantes como um cachorro, alarme de carro ou buzina e conversam oralmente através da LP. Os surdos usam a campainha luminosa, sinalizam por meio da Libras, participam da comunidade, associação e campeonatos esportivos de surdos **mas na verdade os ouvintes e surdos são quase iguais, têm muitas semelhanças.***

Sobre o hibridismo cultural nos processos de identidade dos alunos surdos, seguem as esculturas realizadas a partir da atividade F descrita anteriormente.

Fotos das esculturas sobre cultura realizadas por alunos surdos



A partir da imagem acima, dentre as 7 fotos, percebe-se que em 12 esculturas que tematizam a cultura apenas uma faz referência ao universo da Libras e à cultura surda. E sobre essa relação Libras e cultura, percebo que quando a língua aparece como aspecto a ser discutido, a rigidez do que é meu e do outro é mais fixa e estável. A partir da atividade G, posso inferir que o uso da Libras ainda é visto como exclusiva de pessoas surdas.

Os que estão aplaudindo em Libras são surdos e outros parados em pé são ouvintes, talvez intérpretes...

Depois dessa fala ser quase unânime entre os alunos, pergunto: “Mas vocês não conversam em Libras com ouvintes?”.

... se usamos Libras com pessoas ouvintes? Claro que não... Só com intérpretes e apenas quando estão interpretando.

A partir da fala acima, percebo que a Libras é usada apenas entre surdos, e quando usada entre surdos e ouvintes é no momento da interpretação de algum momento formal, geralmente com finalidade educacional. Ainda na atividade A as respostas têm os mesmos direcionamentos sobre o grupo de pessoas sinalizantes.

– *São surdos porque estão sinalizando, as pessoas ao lado que estão paradas são ouvintes.*

– *É óbvio que são surdos, impossível dois ouvintes conversando em Libras.*

– *Com certeza são surdos.*

As falas sobre o uso espontâneo da Libras ser exclusivo de pessoas surdas (para além dos momentos de interpretação surdo/ouvinte) me parece recorrente, entretanto o oposto não acontece quando a língua em questão é a Língua Portuguesa. Essa foi uma novidade na pesquisa, os relatos sobre leitura e escrita não tiveram como adjetivos as palavras: difícil, sofrimento ou esforço, mas vieram significadas como a língua do conhecimento.

Antes de entrar especificamente nas falas sobre a LP, é importante salientar que nos excertos a seguir os alunos estavam analisando o LP na modalidade escrita. Inclusive na atividade B o grupo foi quase unânime em dizer que não usam a leitura labial para conversarem com pessoas ouvintes e é muito comum o uso da LP escrita para conversação. Sobre a questão da propriedade linguística da Libras ser exclusiva da comunidade surda, o mesmo não apareceu em relação à LP e a comunidade ouvinte, pelo contrário, quase todas as imagens de pessoas lendo e escrevendo os alunos afirmavam ser de pessoas surdas. Esse é o caso do retorno dos alunos durante a atividade C.

– *É surdo!*

– *É a mão de uma mãe que recorreu à escrita com o filho surdo para a comunicação entre eles ficar mais clara.*

– *É a mão de uma pessoa ouvinte ensinando um surdo a escrever.*

– *São duas pessoas surdas se comunicando por meio da escrita, pois são de países diferentes e por isso estão escrevendo em Inglês.*

O uso da LP se dá por pessoas surdas e ouvintes e em vários momentos o conhecimento, a aprendizagem e o estudo estavam atravessadas por ela. Associada a relação de aprendizagem pela LP, sensações de prazer e busca por conhecimento são coladas a ela. Pode-se perceber essa noção a partir da resposta de 2 alunos diferentes sobre a atividade D:

Sobre a questão da leitura, eu posso falar sobre mim: final de semana estava sem nada para fazer em casa e aí fiquei pensando no que poderia fazer. Fui lá e peguei vários livros, materiais escritos, onde tinham desenhos e algumas coisas sobre

filosofia. Sentei na minha cama e comecei a ler sobre várias histórias, algumas coisas eu não entendia e procurava no dicionário. Comecei a ler e estudar e fiquei lendo, lendo, lendo e quando percebi eram quase 3 horas da manhã, mesmo com sono eu continuei lendo porque eu me preocupo com meu futuro, não quero ser uma pessoa burra que não entende as coisas.

Eu amo colocar vários livros sobre a mesa e estudar até de madrugada, às vezes mesmo quando anoitece eu continuo lendo porque realmente adoro ler.

Ainda sobre a atividade D, vejamos algumas percepções relacionadas à imagem de uma pessoa sentindo prazer ao ler:

- *Estava lendo para **aprender**.*
- *Ela é uma **pessoa como eu**, lê sobre vários assuntos diferentes.*
- *É uma pessoa surda.*
- *Com certeza é uma **pessoa surda**.*
- *É **um surdo** que buscou muitos livros para **aprender**.*
- *É uma pessoa que está interessada em **aprender**.*
- *Está lendo para **ter conhecimentos** sobre história, romance, amor.*
- *Está aprendendo e aprofundando seus conhecimentos sobre os diferentes países.*
- *Um **surdo** estudando sobre histórias de vida.*
- *É uma pessoa surda que, ao sentir-se confusa, prefere ficar sozinha para ler, **o universo da leitura a faz esquecer o que a estava incomodando**.*
- *Acho que é uma pessoa que está lendo sobre geografia, as regiões do mundo e se interessa por religiões católicas, evangélicas, entre outras e quer **aprender** mais sobre a cultura religiosa desses países.*
- *É uma pessoa que **ama aprender lendo**.*
- *É um surdo que está lendo Português para entender melhor os cálculos matemáticos, para **entender de forma mais** clara os números e as operações matemáticas.*
- *É uma pessoa que estava com sua família discutindo, trocando opiniões e foi buscar aquele assunto também na escola com os amigos. Resolveu buscar livros e com seus amigos **aprendizagens** para o futuro sobre a sociedade e cultura.*
- *Ler LP nos faz **aprender** e ficamos mais **inteligentes**.*

Essas, entre tantas outras respostas que vinculam a leitura da LP à aprendizagem foram recorrentes.

Há também relatos que emergiram nos encontros que nomeiam o Português da mesma forma que muitos ouvintes, e que não relacionam o não estar estudando a LP à “dificuldade” atribuída ao fato de ser surdo.

– Ah não, em casa eu não leio, tenho preguiça de ler em casa.

– Em casa a leitura que mais faço é no Facebook ou alguma coisa em sites no meu celular.

– Em casa às vezes eu acabo não lendo por conta do cansaço ou porque às vezes eu realmente esqueço ou porque eu fico com preguiça e vou fazer outra coisa.

Ainda que em alguns momentos a “dificuldade” na leitura seja relacionada à surdez, a “solução” não se dá para a substituição dos conteúdos em Libras, mas reforça a importância do aprendizado em mais leituras, ou se dá pela tecnicidade de alguns termos que não são comuns em seu vocabulário.

– Bom, na verdade a maioria dos surdos tem uma dificuldade de entender a primeira vez ao ler um texto. Então ele tem que buscar em outros livros o assunto que está tentando entender naquela primeira leitura. Ele não pode depender só de um material, precisa pesquisar mais. Eu acho que isso é bom para o aprendizado e faz parte do estudo, eu faço isso.

– Sobre a leitura, realmente às vezes é um pouco difícil por conta de palavras específicas, por exemplo: arquitetura, engenharia, termos empresariais que eu não domino. E ainda preciso aprender termos da medicina como anatomia ou palavras provenientes de outras línguas que apresento mais dificuldade.

O uso da LP e seus usos individuais para estudo apresentam sensações diferentes quando o uso da LP, mesmo na modalidade escrita, tem a finalidade de comunicação com ouvintes. A partir da atividade E, apresento a abordagem criativa nas encenações dos alunos surdos ao tratarem de aspectos que envolvem a LP escrita e seus usos em grupos.

Cenário encenado por alunos surdos na atividade E

3 meninos ouvintes lendo e 2 meninas surdas que usaram a LP escrita para comunicarem-se. Após tentarem várias vezes ensinar alguns sinais em Libras a partir da escrita do LP e os mesmos não entenderem nada, os meninos ridicularizam a Libras com gestos. No final, elas desistem e saem do cenário.

3 meninos ouvintes lendo e 2 meninas surdas que, após algumas tentativas, desistem de se comunicar, pois os meninos ficavam lendo e falando oralmente entre eles. No final, 2 dos meninos saem e um deles fica e tenta, por meio da LP escrita, mostrar conteúdos em um livro para elas através da LP escrita.

5 surdos – 3 meninos estudando matemática e 2 meninas estudando LP. Começam a conversar sobre o fim do mundo e discutir entre eles sobre o assunto, buscam em livros e debatem o tema de forma agradável.

5 surdos – 3 meninos estudando e 2 meninas que chegam depois, conversam em Libras e usam o espaço e leitura para discutir e aprender os conteúdos de aula.

Dados esses contextos sobre o uso das línguas, posso inferir que seus usos vão além do fator comunicativo, eles abarcam outras frentes, uma delas os processos de identificação cultural.

Percebo que a LP foi nomeada como uma língua de aprendizagem prazerosa, mas que é potencializada quando estudada entre os pares surdos.

– É bom quando a gente está perto dos colegas, porque se tem alguma palavra que eu não entendo eu posso pedir o sinal para esse meu colega surdo, mas eu preciso estar com surdos porque o ouvinte não vai saber.

Essa aprendizagem da LP entre os surdos pode ser considerada uma experiência singular do contexto educativo.

Encontro 3:

Proposta: Realizar um exercício de fotografia, explorar o que significa capturar um momento, resgatar uma imagem e como posso me expressar a partir da mesma. Usar essa atividade para trazer elementos de autodefinição.

Retorno: Os alunos optaram por dividirem-se em três pequenos grupos (dois deles de meninas e um deles de meninos). Cada um dos grupos escolheu um ambiente da escola e ficou um tempo considerável escolhendo o tema que iriam abordar. Nenhum dos grupos quis fazer registros individuais, quiseram que a fotografia contemplasse todos os integrantes do grupo. Depois de debates entre eles sobre a temática do registro, fizeram vários testes e registros. Logo após, elegeram qual imagem gostariam de expor para o grande grupo e assim iam explorando o assunto para os demais.

Grupo de meninas (1):

Fotos eleitas:





Explicação da temática das imagens eleitas: (A: Alunas, P: Pesquisadora)

A: Uma das imagens traz nosso grupo meditando e fazendo yoga. Outra foto mostra a famosa “sarrada” que copiamos do grupo de dança que a inventou.

P: É da daquela musica conhecida?

A1: Não, eu sou surda, não é de música nenhuma.

A2: Claro que essa coreografia é de uma música.

P: Semana que vem então trarei essa música.

A2: Ah, por favor, traz forró.

A3: Eu gosto de funk, vou treinar até lá.

A2: Essa imagem também é de outra música.

A1: Não é não, é o movimento daquele atleta (Usain Bolt).

A2: Não é não, é de uma música sim, eu vou pesquisar e te mostro, é de um MC.

A1: Mas eu não entendo nada de música.

Todas as alunas: Nossa última foto representa a evolução, desde o macaco.

[Percepções da P: Consumo do cotidiano, assuntos como música, MC, atletas, yoga, bem como o registro de imagens icônicas como a da evolução evidenciando o canal visual como fator importante na aprendizagem.]

Grupo misto:



Explicação da temática das imagens eleitas:

A: A imagem mostra diferentes tons de pele em diversas pessoas: brancos, pretos, indígenas, alemães, etc. Queríamos explorar a união entre pretos e brancos.

Grupo de meninos:



Explicação da temática das imagens eleitas:

O grupo se coloca na frente dos alunos e, através do Datashow, reproduzem a imagem eleita. Um dos alunos mais novos do grupo, de forma sucinta, diz apenas: Esse é nosso grupo e essa é nossa foto. Então um dos alunos mais velhos, tenta estimulá-lo a falar mais com perguntas como: O que você percebe nessa foto? O que ela significa para você? É um grupo de amigos? Novamente o aluno mais novo responde: É como se você empurrasse o primeiro menino da fila e todos os demais caíssem. O surdo mais velho ainda tenta explorar mais questões como o contexto, os elementos da foto, motivando os demais alunos a participarem. Um deles responde: é como um movimento de causa e efeito, como se fosse um jato de água, uma corrente, na qual um primeiro movimento leva ao movimento dos outros integrantes do grupo.

Encontro 4:

Proposta: Levar clipes musicais de diferentes gêneros, trabalhando com elementos artísticos (regionais, figurino, expressões, sentimentos partilhados).

Explorar os temas que os clipes trazem e, inspirados por eles, irão decidir qual produção de clipe podem realizar em grupo no próximo encontro. Entre os alunos, incentivar que percebam o motivo por que estão elegendo o tema do videoclipe (seja pela história, pela arte, pelos elementos visuais, pela mensagem etc.).

Retorno:

Os clipes mostrados tinham uma diversidade de elementos:



Alguns traziam a cultura pop, gaúcha, outros traziam cenas e contavam histórias por meio de suas encenações, outros exploravam mais a dança. Em alguns deles a música era realizada por surdos, ou ouvintes bilíngues. No caso desses em que havia a língua de sinais, a sinalização era a língua-fonte e alvo, ou seja, não havia janela do intérprete, era o próprio surdo ou ouvinte bilíngue o protagonista na tela.

Depois de mostrar e explorar cada um deles, discutindo com os alunos sobre o que mais gostaram ou o que mais chamava atenção em cada um deles, elegi as seguintes falas ou percepções sobre a discussão: (P: Pesquisadora, A: Alunos)

P: Sobre gostar de músicas e danças:

As respostas foram: sim, não, mais ou menos. Eles indicam os colegas que sabem dançar alguns ritmos musicais específicos. Como o colega que dança música gaúcha, ou outro que dança break, e ainda outro que está sempre com fones de ouvido por gostar muito de música. O aluno que está sempre com fones tem um estilo hip-hop na forma de se vestir, ou seja, os fones também servem como um adereço da vestimenta.

Um grupinho de adolescentes conversa paralelamente sobre alguns MCs que gostam, que assistem no *YouTube*, explorando as características pessoais dos cantores como roupas, tatuagens, cabelo, estilo.

P: Sobre os gêneros músicas que gostam:

A: Forró, gaúcho, sertanejo, funk.

P: Sobre as percepções durante os clipes:

Discutem sobre instrumentos, roupas, expressões faciais, a mensagem e vão conversando e trazendo ideias para a produção que eles irão realizar na semana seguinte que consiste em filmar um clipe.

A: Eu já vi um surdo que canta em rap em língua de sinais e outra surda que toca violão, achei muito estranho.

A turma pede mais clipes de MCs várias vezes. Comentam também que alguns surdos não conseguem dançar pois ouvem pouco e continuam a indicar os alunos que se destacam por saber dançar um ritmo específico e solicitam que o mesmo possa apresentar um pouco sobre a coreografia. O aluno referência na dança pede o fone emprestado a um colega e pede que aumente o som para poder dançar.

Os alunos comentam que em casa dançam e imitam os clipes musicais a que assistem, geralmente com amigos, primos ou sozinhos mesmo.

Dois clipes em que havia língua de sinais não despertaram o interesse nos alunos (dois deles falavam sobre família e filhos), o único clipe sinalizado que despertou interesse foi de um MC brasileiro que canta oralmente e sinaliza junto durante o clipe.

Um dos clipes que quase todos os alunos gostaram e votaram como o melhor era um clipe nacional que trazia várias cenas do cotidiano de um casal jovem (dançando, fazendo pegadinhas um com o outro, cenas de cumplicidade com bastante encenação).

Ao ver o clipe de música gaúcha, um dos alunos comenta que não sabe, pois nasceu e cresceu no Ceará, por isso não se identifica com a música apresentada e sim com outros ritmos.

[Percepções de P: Atentar para o fato de não se identificar com música gaúcha não pelo fato de ser surdo, mas de estar culturalmente imerso em outro ambiente durante sua infância.]

Ainda durante o clipe gauchesco, mais da metade da turma levanta e demonstra alguns passos de dança com conversas paralelas sobre pertencer ao CTG (Centro Tradicionalista Gaúcho) ou ainda sobre dançar músicas gaúchas em festas com a família. Apresentam em suas falas experiências em diferentes contextos com a música que denotam uma familiaridade com a mesma.

Sobre o clipe de um rapper surdo (de outra nacionalidade) o grupo diz não conhecer e não demonstram muito interesse na visualização do mesmo. Uma das alunas diz preferir apenas coreografia durante a dança ou gestos vinculados à música, pois justifica que a sinalização é muito rápida e não dá para entender muito, além disso diz curtir mais coreografias pois pode imitar. Ainda nesse contexto, eu questiono aos alunos sobre duas possibilidades: a primeira: eu cantando uma música (com sinalização da letra em Português) e a segunda: demonstro só coreografia ou dança. A indicação da segunda opção como melhor é quase unânime. Os alunos dizem preferir danças e coreografias apenas ao invés de alguém sinalizando a letra. Repito a atividade com outros ritmos e o retorno é o mesmo: música com dança e coreografia é mais votado como melhor de assistir do que música com sinalização da letra.

Ao término da exibição dos clipes (aproximadamente 20), um dos clipes mais lembrados foi um que mostrava uma mão e uma caneta desenhando uma história de amor: por meio de uma animação gráfica do desenho eram representados dois personagens que se moviam em várias cenas do cotidiano. [Percepções de P: Mostra que o surdo é mais que Libras em seu interesse e motivação para o aprendizado – elementos visuais.]

A turma foi dividida em grupos (eles mesmo escolheram seus parceiros para atividade) nos quais trocariam ideias e montariam um roteiro para o próximo encontro em que filmariam sua produção musical.

Nesse ensaio discutiram sobre movimentos, coreografias, danças, passos e selecionam o cenário em que irão filmar e que elementos vão compor o figurino. Também estabelecem marcadores visuais para a troca de passo durante a apresentação, por exemplo: Ao olhar para o lado uma das integrantes vai para a frente e as duas colegas ao lado vão para trás.

Nas conversas paralelas, percebo que um dos alunos diz que gostaria de representar o cantor do grupo segurando o microfone. Outro grupo pega cadeiras e dizem ser a bateria, tambor (instrumentos de percussão) e começam a reproduzir sons e dançar a partir da batida emitida.

As conversas de outro grupo definem se vão contar uma história com roteiro ou apenas fazer coreografia, discutem sobre adereços e o ritmo da música.

Os alunos também reproduziam cenas de um dos clipes em que mostrava um casal e suas aventuras em casa: pegadinhas um com o outro, ele chegando do futebol, ela tocando piano, ele fingindo levar um choque, etc.

Alguns alunos demonstram ter um gosto musical específico, um deles, por exemplo, diz gostar de “blac haze”. Afirma curtir muito a música, frequentar festas com esse gênero musical que também influencia na forma como se veste. [Percepções de P: Consumo cultural e valor simbólico da música para além da sonoridade.]

Um dos grupos de meninas apresenta uma prévia do que pensam em filmar no encontro seguinte, com coreografias de grupos musicais famosos atuais e que circulam nas mídias.

Encontro 5:

Havia uma outra proposta para o encontro de número cinco, entretanto o tema “música” despertou interesse nos alunos e decidi aprofundar esse tema com outra abordagem nesse dia.

Proposta: Levar duas colegas do grupo de pesquisa que trabalham com música em grupo de surdos. Uma delas (surda) é DJ e tem grande representatividade na comunidade surda – C1. Outra colega (ouvinte) atua como profissional de educação física e tem experiência no trabalho de dança com surdos – C2. Cada uma delas levará uma proposta de atividade com a turma, que será o disparador para discussões e pontos de vista sobre o assunto.

Retorno:

C1 traz seu material digital em que costuma trabalhar com música e expõe para a turma. Em seu notebook há vários arquivos com sons de diferentes instrumentos e gêneros músicas. A esse notebook ela acopla um aparelho que amplifica as vibrações emitidas pelas músicas selecionadas. Ainda coloca esse aparelho dentro de uma caixa de papelão (caixa de pizza vazia) para que os alunos possam sentir através dela a vibração dos sons emitidos.



No início os alunos não acreditam que C1 é surda, pois a mesma disse que é DJ e que curte música. Mostraram-se perplexos, mas ao mesmo tempo felizes por saber que uma pessoa surda gosta e entende tanto de música como ela. C1 conta que ficou surda com 2 anos e desde criança usa a oralidade para se comunicar pois foi estimulada a isso. Porém, com 15 anos de idade ela conhece a língua de sinais e descobre como é melhor sinalizar, fala que a comunicação é muito mais efetiva e prazerosa agora, pois se dá por meio da Libras.

Ao perguntar aos alunos se gostam de música, a maioria diz que gosta de dançar, e alguns ainda dizem gostar de música gaúcha. C1 argumenta que gosta de música não apenas pela sonoridade, mas pelo que sente com isso. Diz que os ouvintes se emocionam ao ouvir a música e os surdos ao senti-la.

Ao questionar se os alunos conseguem diferenciar o som dos instrumentos como flauta, guitarra, teclado, a maioria diz que não, porém um deles diz que já tocou bateria, outra que teve aulas de flauta com a irmã.

Na dinâmica em que os alunos podiam sentir a vibração na palma da mão a partir de uma caixa de papelão em que havia um aparelho que amplificava o som de fontes diferentes de sonoridade emitidas por computador o interesse foi geral.



Em grupos de aproximadamente 5 a 6 alunos colocavam a mão na caixa para perceber e diferenciar as vibrações. Enquanto isso o grande grupo curioso fica ao redor para ver se os colegas conseguem discernir de quais instrumentos estão

sendo emitidos os sons. Entre alguns acertos e erros o interesse permanece ativo para acompanhar a atividade. À exceção de um aluno (que depois acabou querendo participar da atividade), todos os demais disseram perceber a vibração pelo tato. Esse aluno diz que por ser surdo essa atividade não contempla seu universo e que ficaria distante durante o exercício, ele ainda sinaliza: surdo “não pode”. Culturalmente esse “não pode” pode ser traduzido pelo não pertencimento àqueles elementos musicais.

Há várias conversas paralelas sobre os contatos que cada um deles teve com a música, como por exemplo: “eu escuto um pouco”, “senti melhor com a ponta dos dedos”, “gosto de assistir música, senti vibração mas não significa nada para mim, pois meu interesse é pela questão visual”. Um dos alunos diz ter comprado uma pulseira que vibra para frequentar festas do estilo “blac haze”.

C2 apresenta vídeos de surdos dançando em apresentações musicais, questiona sobre o fato de serem surdos e convida os alunos a dançarem. Os colegas indicam um dos colegas que é conhecido por ser um bom dançarino de música gaúcha. Logo, ele se torna o protagonista da atividade e, ao apresentar-se para o grande grupo, os colegas demonstram ainda mais interesse pela atividade. O colega diz ser professor de dança gaúcha e que ao longo dos anos observando os ouvintes dançarem conseguiu aprender. O mesmo mostra detalhes importantes para um bom aprendizado e dá algumas instruções, tudo por meio da Libras. Prontamente a turma começa a imitar os passos e logo C2 e o aluno surdo referência da dança gaúcha ensinam os passos para os alunos. Mais uma vez o interesse é coletivo e, entre risadas, danças e coreografias, o consumo da música é ativo pela comunidade surda escolar.





Encontro 6:

Proposta: A proposta do dia é dar sequência no trabalho de produção de um videoclipe. Em um dos encontros anteriores a turma havia se dividido em grupos para pensar no cenário, roteiro e figurino para produção de um videoclipe. Nesse encontro, inicio com um vídeo sobre o cotidiano e modos de existência surda ao mostrar o vídeo intitulado “Somos diferentes de você”, do qual vários surdos brasileiros fazem parte. O intuito foi mostrar formas de trazer elementos da vida de pessoas surdas em uma produção visual, mas que eles poderiam escolher qualquer tema, filmar em qualquer espaço da escola, e ainda optar pelo seu figurino.

Retorno:

Antes de a turma iniciar as filmagens, alguns assuntos que envolvem os modos de vida surda foram brevemente discutidos. Trago aqui nesse momento uma fala em específico, na qual discutíamos sobre a comunicação entre surdos e ouvintes e o papel das línguas em contato. Essa fala foi de um aluno, após um colega dizer que muitas vezes acaba não mantendo relacionamento com pessoas ouvintes pois desde criança se sente isolado em ambientes em que a comunicação é a língua oral, fazendo com que o mesmo sintasse isolado e acabe se afastando da conversa entre ouvintes. Assim, o retorno a essa fala por parte de outro aluno foi a seguinte: “Eu também passo por essa situação em que as pessoas estão conversando na língua oral, desde criança fico isolado quando ouvintes estão conversando e não estabeleço comunicação pois não consigo participar da conversa. Porém, eu posso me desafiar, tentar conversar com mímica ou classificadores e proporciono para os ouvintes uma comunicação, é como se fosse um jogo de troca: eu ofereço classificadores para que o ouvinte possa entender um pouco mais e em troca eu também recebo a Língua Portuguesa por parte dele, pois minha L1 é a língua de sinais e minha L2 a Língua Portuguesa”. Ao pedir que o

aluno expanda a noção da importância das línguas o aluno continua: “Eu cresci com ouvintes conversando oralmente entre eles e eu não conseguia me comunicar com eles, e da mesma forma eles queriam conversar comigo e não conseguiam. Pensando nisso, eu comecei a usar classificadores com os ouvintes e começamos a estabelecer uma comunicação, pois tanto os ouvintes me proporcionaram informações por meio da Língua Portuguesa como eu ofereci um pouco de Libras para eles; dessa forma, eu dei língua de sinais e recebi a Língua Portuguesa [Percepções de propriedade linguística].

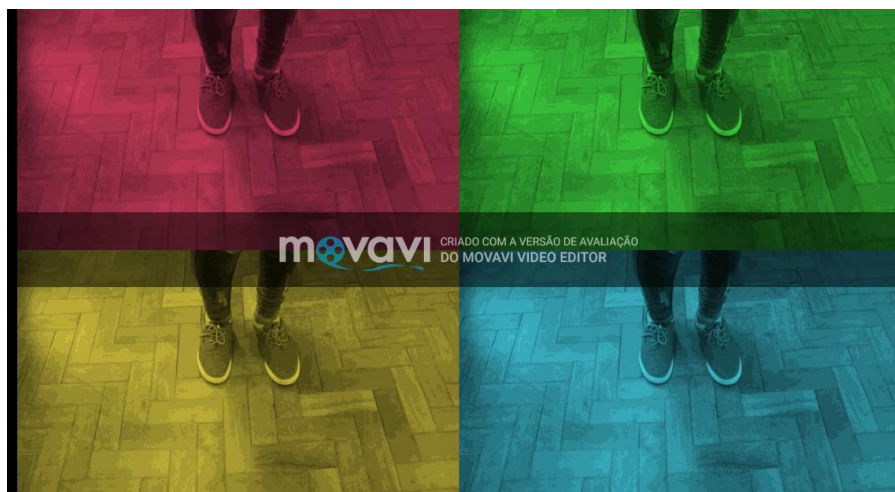
Segue agora o resultado da produção de cada um dos grupos.

Cada um dos 3 grupos produziu um clipe contendo um roteiro criado por eles (alguns deles com falas, outros com músicas, outros com coreografias e encenação). As imagens aqui expostas preservam as identidades dos alunos e apresentam diferentes cores, pois retratam *prints* de imagens do vídeo final editado por mim, o qual contém o clipe produzido pelos integrantes do grupo e que foi exibido no último encontro com os alunos.

Grupo das meninas (1): Através da dança, criaram uma coreografia com inspiração em grupos musicais e coreografias atuais que circulam nas mídias digitais.

– Primeiro momento: Filmaram cada uma delas fazendo o seu sinal pessoal e a líder do grupo fala: **Nosso grupo é de surdas e amamos música!**

Cena da apresentação inicial:



Ensaio da coreografia que traz elementos da cultura pop e hip hop numa leitura bem jovem e contemporânea:

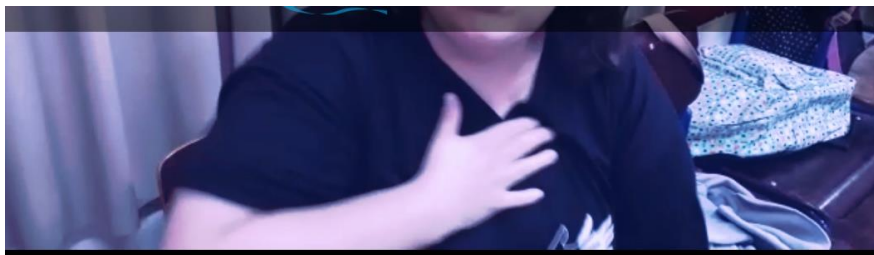


A coreografia final traz várias danças em que fazem referência a cenas de clipes musicais atuais e não há sinalização nele.

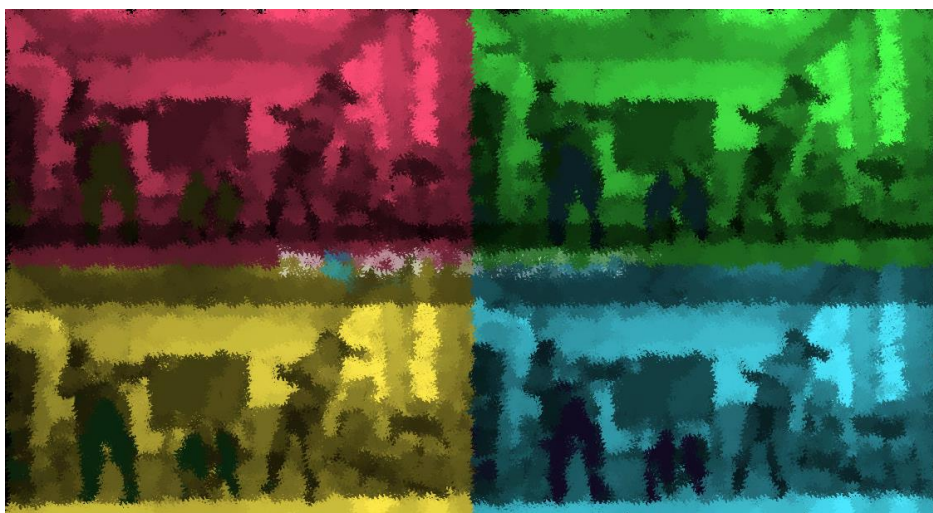
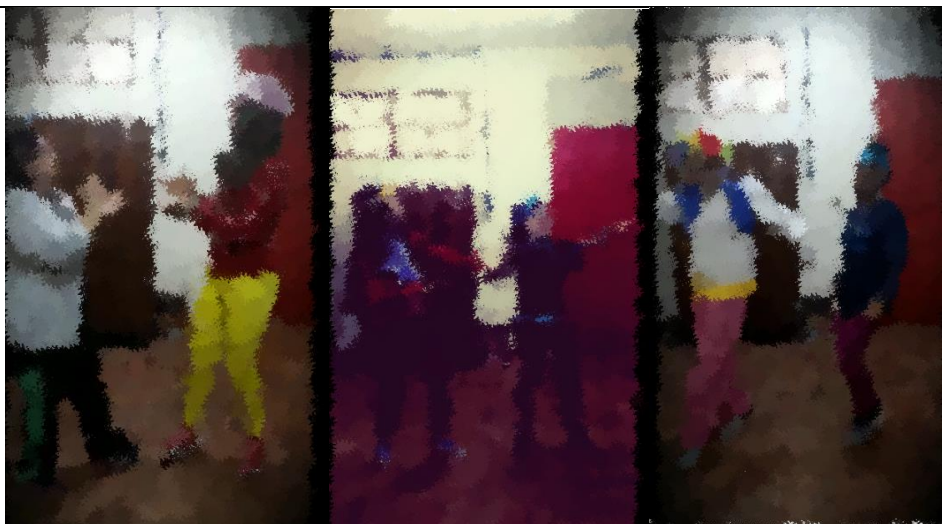


Grupo das meninas (2): A líder do grupo inicia falando: Tudo bem? Estamos muito felizes trazendo alegria, tirando a tristeza e colocando tudo o que sentimos para fora, lutando como surdos e explorando nossos sentimentos. Parabéns para nós.

Sinal de alegria:



As meninas pedem elementos teatrais para comporem as personagens de seu videoclipe. Utilizam chapéus, perucas, cachecóis e adereços.



O Grupo de meninas (2) também fez a produção de um clipe. Nele exploraram diferentes tipos de gêneros musicais ao trazerem também cenas de diferentes épocas. Encenaram pequenos trechos que demonstram amizade, cumplicidade e alegria, porém sem sinalização durante a coreografia. Ao término da apresentação cada uma faz seu sinal e uma integrante fala: A gente está muito feliz, a atividade foi muito legal, os ensaios despertaram nosso interesse e nos divertimos muito.



Nenhum dos grupos que trabalhou com videocliques utilizou a música como elemento sonoro, porém trouxeram em suas produções coreografias de grupos musicais já existentes ou danças de várias épocas e gêneros musicais distintos. [Percepções de P: Consumo da música não pela via auditiva, mas pela identificação visual e cultural.] Em suas apresentações percebi que não sinalizam durante a dança como acontece em clipes da língua oral, em que a letra da musica é cantada junto à dança. Os grupos trouxeram uma fala no início ou término da apresentação da coreografia pois os dois utilizam o corpo para comunicação. Mesmo ao mostrar videocliques produzidos por surdos ou ouvintes sinalizantes em que a sinalização obedece a mesma ordem cronológica dos clipes musicais de língua oral, os grupos de surdos optaram por distinguir a mensagem no clipe (sinalização) da dança ou coreografia em si.

O Grupo de meninos realizou uma encenação sobre o cotidiano de um surdo. No início do vídeo os meninos se apresentam com seu sinal e depois um deles fala que o tema do grupo é sobre direitos. Logo após, o narrador descreve o contexto e explora mais o tema do qual fala:

– Nosso teatro demonstra uma cena sobre dois grupos de amigos surdos e ouvintes. Os alunos ouvintes estão conversando oralmente e fazem algumas provocações sobre o fato de os outros meninos serem surdos, mas mesmo assim tentam uma aproximação.

Sinal de amigos:



Assim, o grupo começa com a cena em que amigos ouvintes se aproximam rindo e ridicularizando outro grupo de alunos surdos que estão sinalizando.

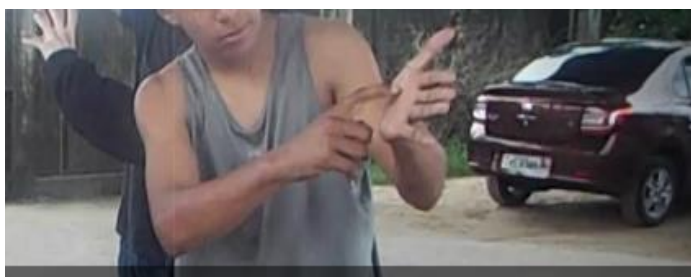


Depois que tentam uma conversação por mímica, entendem que os alunos são surdos e a partir disso tentam estabelecer uma comunicação por diferentes métodos, o primeiro deles por mímica, encenação ao falarem sobre futebol. (Percebo que, ao falarem sobre o fato de perceberem que são surdos, há um certo respeito por parte dos alunos, me parece que seria pelo fato de não conhecerem o “ser surdo” que estariam zombando dos alunos, pois diversas vezes sinalizam que agora sim, entenderam que eram surdos e com isso tentam se comunicar de diferentes formas sobre assuntos em comum entre eles.)

Alunos representando pessoas ouvintes fazendo sinal de bola, para tentar estabelecer uma conversa sobre futebol (assunto comum entre adolescentes).



Tentam se comunicar por desenhos na mão:



Continuam na tentativa de estabelecer uma relação comunicativa por meio de sinais em Libras:



E por fim partem para a comunicação por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita:



[Percepções de P: outros elementos identitários (idade, interesse em assuntos, esportes) para além do linguístico, movimentam o sujeito para estabelecer uma relação.]

Encontro 7:

Proposta: No último encontro a proposta foi fazer um resgate de todas as atividades que realizamos ao longo dos meses em que foi desenvolvido o projeto com os alunos. Editei um vídeo com fotos e filmagens dos melhores momentos e ao assistirmos fomos comentando o que eles tinham mais gostado naquele momento. Assistimos também a três vídeos produzidos pelos alunos na atividade que envolvia música.

Depois a proposta foi realizar duas atividades finais:

- A) Em três cartolinas de cores distintas iremos montar com o grupo um cartaz com palavras relacionadas a sentimentos, lembranças, sensações, percepções sobre o tema de cada uma delas. Cada cartolina terá um tema e os alunos vão sinalizando ou escrevendo palavras relacionadas ao mesmo. Os alunos que optarem por escrever pegam papéis já recortados, escrevem as palavras e colam na cartolina respectiva, se os alunos preferirem apenas sinalizar, uma colega de grupo de pesquisa que foi junto auxiliar irá escrever para ele e em seguida o mesmo cola na cartolina. Os temas previamente selecionados foram: Libras, Língua Portuguesa e Cultura.
- B) Depois de discutirmos no grande grupo sobre o que envolve os temas abordados na atividade anterior, a ideia foi realizar um mural coletivo que pudesse contemplar o que havíamos conversado anteriormente. Foram disponibilizados diferentes materiais (cola, tesoura, papéis coloridos, tintas, canetas, pincéis) e em um mural de aproximadamente 6 metros a turma, dividida em pequenos grupos, ia colocando seus registros a partir da intervenção artística no papel pardo colado ao chão.

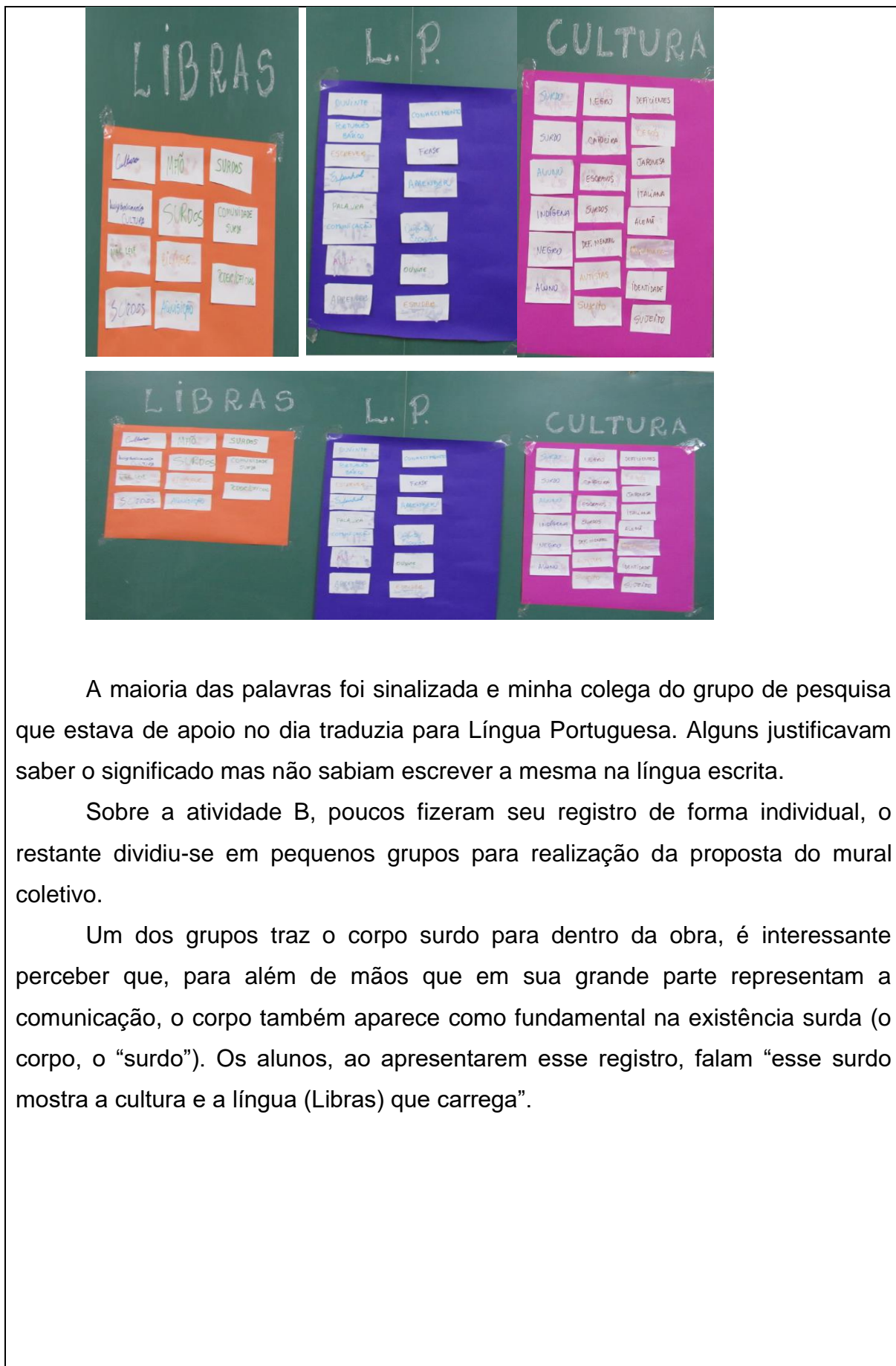
Retorno:

O último dia foi extremamente gratificante, pois já pairava uma atmosfera de afetividade e cumplicidade entre todos. Os alunos ficaram extremamente felizes e

realizados ao verem seus clipes musicais exibidos para o grande grupo. No outro vídeo que continha fotos e cenas dos encontros, foi interessante rever esse caminho no qual os alunos puderam olhar para questões de sua existência e me proporcionaram outros olhares sobre as formas de ser surdo.

Quanto à atividade com os três cartazes dispostos no quadro, as palavras eleitas pelo grupo de alunos relacionando-as os respectivos temas foram:

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA	CULTURA
Cultura (2x)	Ouvinte (3x)	Surdo (3x)
Mão	Port. básico	Aluno (2x)
Surdos (2x)	Escrever (2x)	Indígena
Mãos leves	Espanhol	Negro (2x)
Comunidade surda	Palavra	Capoeira
Poder	Comunicação	Escravos
Oficial	Aula	Def. mental
Aquisição	Aprender	Autista
bilíngue	Conhecimento	Sujeito (2x)
	Frase	Deficientes
	estudar	Cegos
		Japonesa
		Italiana
		Alemã
		Mulçumana
		identidade



A maioria das palavras foi sinalizada e minha colega do grupo de pesquisa que estava de apoio no dia traduzia para Língua Portuguesa. Alguns justificavam saber o significado mas não sabiam escrever a mesma na língua escrita.

Sobre a atividade B, poucos fizeram seu registro de forma individual, o restante dividiu-se em pequenos grupos para realização da proposta do mural coletivo.

Um dos grupos traz o corpo surdo para dentro da obra, é interessante perceber que, para além de mãos que em sua grande parte representam a comunicação, o corpo também aparece como fundamental na existência surda (o corpo, o “surdo”). Os alunos, ao apresentarem esse registro, falam “esse surdo mostra a cultura e a língua (Libras) que carrega”.



Outro grupo prontamente começa a pintar as mãos das integrantes e representam a Libras. Afirmam que a Libras é muito bonita e faz parte da cultura surda, que desenvolve o conhecimento. Ainda dizem: surdo é “mão”, por isso optamos colocá-la em evidência (desenho com lanterna apontando o foco de luz para as mãos).



O último grupo diz que sua pintura representa mãos de surdos sinalizando.



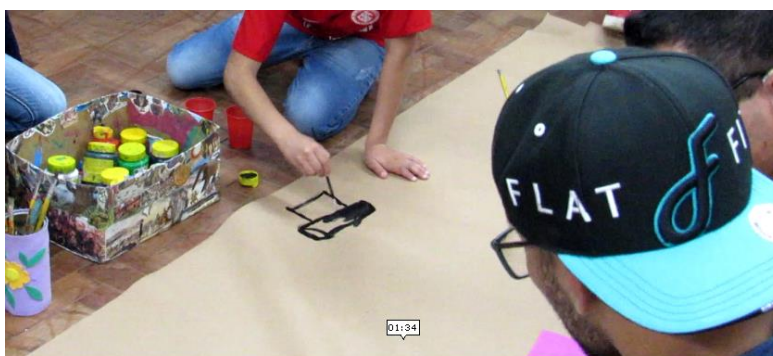


Produção final:



Outras percepções: Ao longo da atividade os alunos olhavam o registro um dos outros, se inspiravam no registro do colega demonstrando uma certa unanimidade contextual pelo fato de estarem representando elementos que os unem enquanto comunidade. O olhar atento aos riscos e rabiscos do colega foi reproduzido posteriormente por outro grupo. O mesmo acontece com suas falas, seus registros, suas escolhas, suas vidas, suas existências.

Olhar do colega ao desenho de outro aluno:



Produção individual:



Parte do trabalho em que aparece um desenho que foi inspirado por outro colega:





Jovens surdos universitários
 Enquete e bate-mãos virtual
 Materialidade analítica:

*Apesar de o bate-papo ter sido gravado com dois jovens surdos, as falas foram salvas quando apenas a janela de um deles ficou visível para tradução. Sendo assim, o outro jovem surdo que não foi possível fazer a tradução, enviou novamente as respostas de forma mais condensada via *WhatsApp*.

Jovem 1:

Meu sinal é esse, meu nome é X, sou surdo, gaúcho e moro em Santa Maria. Sou o único surdo em minha casa, o restante de minha família é ouvinte. Já nasci surdo, não sei o motivo médico, e por ser surdo fui aprendendo a língua de sinais e não uso nada da oralidade, só língua de sinais. Através do canal visual fui aprendendo e adquirindo conhecimentos, assim minha primeira língua é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa.

[Percepções de P: Primeiro sua identidade como surdo e depois sua identidade local e também por ser surdo a língua natural se dá pela Libras.]

Estudo na Universidade Federal de Santa Maria e no Colégio Politécnico, curso TI. Faço algumas disciplinas do quarto semestre, do sétimo e do oitavo também. Me sinto muito tranquilo nesse curso pois tem acessibilidade dentro da nossa universidade por meio de Tils. Ao me matricular nas disciplinas, cada uma delas já é encaminhada ao setor que providencia os Tils. Dessa forma, combinamos os dias das disciplinas e caso haja necessidade de ir para algum evento ou palestra, nós solicitamos um Tils também. Se não houver a presença desse profissional não há comunicação e não consigo me beneficiar da atividade. Já com o Tils há clareza nas informações, pois os professores são ouvintes, não sabem língua de sinais e utilizam a língua oral para dar as aulas.

Como aluno, percebo que meus colegas e os professores reparam minha presença como surdo em sala de aula, eles por vezes acham estranho mas ficam admirados em me ver sinalizando, utilizando língua de sinais e também tendo a presença do Tils, observam a forma dele se colocar à minha frente para traduzir as aulas e gostam de ver como se dá essa dinâmica de tradução e interpretação no

contexto universitário. Quando o professor dá suas aulas na língua oral, o Tils interpreta para língua de sinais e eu vou assistindo e aprendendo através da mesma. Então, meus colegas conseguem entender um pouco da minha cultura e entender como acontece a sistemática com alunos surdos em sala de aula. [Percepções de P: Língua e cultura sinônimos.]

Realmente essa acessibilidade se dá pela presença do Tils em sala de aula, bem como nas orientações há o acompanhamento dos mesmos. No caso de o aluno surdo não ter a fluência necessária para acompanhar as aulas, o Tils realiza um trabalho mais direcionado a esse aluno de forma que ele possa estabelecer uma comunicação, a tradução é focada no aluno que está sendo personagem da língua-alvo.

Existe obrigatoriedade deste profissional e é importante que ele se faça presente para que a comunicação se estabeleça. Caso não tenha esse profissional, às vezes é necessário que esse aluno utilize a Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas esse processo é muito difícil.

É difícil de compreender e é muito melhor quando o intérprete está presente. Outro curso que estou realizando no momento, o qual tem um polo em Porto Alegre com a sede no Ceará, é oferecido e promovido pela marca Dell que trabalha com computadores. Esse curso tem acessibilidade pois tem a possibilidade de assistir em Libras. Existem diversas modalidades de cursos e eu acabei me inscrevendo em um deles na área digital o qual também tem a presença de Tils, ou seja, Libras.

É um excelente curso, pois as informações se dão através do canal visual, todos os textos escritos na Língua Portuguesa, os quais temos uma limitação para compreensão e considero difícil, podemos clicar ao lado do texto e através da tecnologia a acessibilidade é oferecida por meio de um Tils. [Percepções de P: Aprendizagem pela presença da língua e a oposição à LP.] Esse processo de estudo é muito bom porque eu posso ter acessibilidade ao conteúdo. Na UFSM às vezes eu tenho dificuldade com textos escritos e outras questões referentes ao conteúdo, porém no curso da Dell tenho aprendido várias coisas que também estão me ajudando no próprio curso da UFSM. Então, eu tenho feito algumas disciplinas nesse curso, ele é gratuito para pessoas com deficiência: surdos, cadeirantes, enfim. Ele é um curso novo que tem o polo em POA (Porto Alegre), mas a empresa fica no Ceará, nele posso fazer diferentes disciplinas.

Bom, é para falar um pouco mais de mim? Hum... Por exemplo: em dias chuvosos eu fico mais triste, mais quieto, já em dias do sol, me sinto melhor, mais animado e feliz. Porém, agora por conta do corona vírus, infelizmente a gente tá nessa espera e tendo que exercitar a paciência, né? Sinto falta de algumas coisas. Eu sou muito quieto, se tem alguma discussão familiar, alguma briga eu não revido. Me caracterizo por ser tranquilo e às vezes sério demais em algumas questões. Só me posiciono se nessa discussão ou briga eu tiver algum prejuízo, perder algo que considero importante, daí sim, fico chateado, falo mas não brigo.

Sobre cinco tópicos que posso pensar e desmembrar sobre o significado de ser surdo: 1. Surdo/ser surdo; 2. Libras; 3. Visual; 4. Aprendizagem; e 5. Comunicação.

Sobre a língua de sinais, ela é minha, é do surdo, é uma marca do surdo, não temos a oralidade, então precisamos da língua de sinais, precisamos do vocabulário, de sinais. Ela é importante para que pessoas ouvintes possam se comunicar com os surdos, é preciso o uso da língua de sinais para que ele (ouvinte) consiga ter contato, conversar com essa pessoa (surda), se relacionar com ela. Então, no caso, tanto dois surdos, quanto um ouvinte e um surdo, para que haja comunicação é necessário a língua de sinais. É um canal de comunicação. É diferente da Língua Portuguesa, por exemplo, porque a língua de sinais ela se utiliza da visualidade. Então ela (língua de sinais) é específica do surdo e a Língua Portuguesa não é específica, né? A nossa primeira língua é a língua de sinais e a segunda é a Língua Portuguesa escrita.

Sobre cultura e o que ela significa para mim? Bom, ela (cultura) é língua de sinais, jeito próprio, esportes, futebol entre os surdos. No caso de pessoas ouvintes, eles têm campeonato esportivo deles e os surdos culturalmente têm os seus esportes também. Nesses eventos os surdos podem ter trocas, podem conversar. O teatro também faz parte da cultura, onde tem essa movimentação dos surdos. A gente precisa dessa cultura, por exemplo, o Tils também faz parte dessa cultura, porque traz a língua de sinais, porque se comunica através da língua de sinais.

O que posso falar sobre comunidade e o que ela significa para mim? Comunidade surda é onde vários surdos se encontram, eles podem ser de diferentes estados, diferentes lugares e nesse espaço de encontro há troca, há esportes, há uma série de brincadeiras entre os surdos e existem vários elementos

culturais nesse contexto comunitário. Ali, há comunicação, e mesmo com surdos sendo de diferentes locais, inclusive de diferentes países, sendo surdo, ele é contemplado nesse espaço. Esses encontros podem ser promovidos, por exemplo, pelas associações de surdos, ou como aquele evento em Gramado onde os surdos estavam presentes pela luta pela legenda, ou onde há encontro, movimentação e circulação de surdos de qualquer estado, pois faz parte da comunidade surda.

Sobre o lugar de aprendizagem, e onde sinto que ela acontece de uma forma mais fácil pra mim? Bom, como o meu colega falou, eu também não sabia nada e ao ver um grupo de surdos sinalizando, pude estar ali com eles e aprender muito rápido, aprendi os sinais de uma forma muito fácil e com isso aquisição de conhecimentos e ao longo dos anos fui ficando extremamente fluente por estar aprendendo com os surdos. [Percepções de P: Fluência basta para aprendizagem? E o contato como necessário para aquisição linguística.]

Jovem 2:

Sobre cultura: O significado da cultura no mundo está relacionado à língua. Por exemplo, aqui no Brasil há uma forma de sinalizar, há uma maneira em que a cultura acontece. Já em outros países há um jeito diferente de sinalização daqui do Brasil, há sinais diferentes, gramática própria, expressões faciais distintas, instituindo uma forma de sinalizar e demonstrando assim diferenças culturais em cada uma delas. Portanto, essas diferenças culturais no mundo estabelecem uma sinalização diferente. [Percepções de P: Cultura como sinônimo de língua.]

Sobre a língua de sinais: É a língua própria da comunidade surda, ela é muito importante, pois é usada pelos surdos. Alguns surdos têm dificuldades e limitações na fala oral, por isso ela se torna tão importante. Os surdos adquirem a língua de sinais ao longo do seu desenvolvimento e permanecem com ela. Sabemos que alguns ouvintes fazem o uso dessa língua (língua de sinais) também. Por exemplo, um perfil de ouvintes que utiliza essa língua são os Codas (Children of Deaf Adults), pois utilizam tanto a língua oral quanto a língua de sinais. É um grupo específico de ouvintes que se relaciona com surdos e que utilizam as duas línguas. Dificilmente os surdos também utilizam essas duas línguas de forma falada. É um pouco mais difícil utilizar as duas línguas, ele (surdo) utiliza muito mais a língua de sinais para o aprendizado e para conhecimento.

Sobre comunidade dos surdos: Ela é muito importante, a necessidade de um trabalho ativo é constante, é nela (comunidade) onde tomamos decisões, estabelecemos trocas, assumimos compromissos, organizamos projetos e pensamos no desenvolvimento para melhorar a nossa comunidade, sempre juntos, sempre mantendo esses encontros. Alguns ouvintes também podem participar desse espaço. É muito difícil que o surdo se insira num contexto de ouvintes, o surdo gosta de estar com os surdos na comunidade, por utilizar língua de sinais, por ser uma marca histórica da qual ele faz parte. [Percepções de P: Pertencimento e necessidade de língua.] Esses encontros acontecem pelas associações em diferentes lugares e é importantíssimo para a nossa comunidade. Lá os surdos podem levar seus filhos, eles crescem lá dentro e há uma participação assídua em festividades e eventos promovendo a aprendizagem.

Sobre ser surdo: Ser surdo é um pouco diferente do que ser ouvinte. Há um jeito de ser surdo, ele já nasce com sua identidade, surda, consegue ser fluente na língua de sinais, ele é capaz de se desenvolver, trabalhar, todos os surdos têm competências para conseguir vagas em empresas. [Percepções de P: Necessidade de justificar competência.] No caso do ouvinte é diferente, ele não consegue sinalizar desta forma tão fluente, ele utiliza mais a oralidade e não há tanta facilidade na aquisição da língua de sinais como acontece entre os surdos. São realmente dois grupos distintos: o de surdos e o de ouvintes. O surdo é muito mais visual, já o ouvinte aprende pelo canal auditivo, essa é uma diferença do ser surdo. [Percepções de P: Polaridade entre surdos e ouvintes.]

PARTE 2
DA ARTE DO BRICOLAR

CAPÍTULO 3 – INTERFACES LINGUÍSTICAS: A LÍNGUA COMO PROPRIEDADE DE UM POVO, A SIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA PELA OPOSIÇÃO E SENTIDOS DE LÍNGUA NA NOÇÃO DE PERTENCIMENTO

Este capítulo foi escrito a partir de articulações teóricas com os dados do mosaico discursivo, mais especificamente sobre as questões linguísticas. Para esse processo de bricolagem, que tem como característica especial o ato de operar com materiais fragmentários, adotando procedimentos que se desviam e se afastam de uma norma técnica, levei comigo algumas ferramentas que me ajudaram no exercício desse empreendimento analítico. Sendo assim, esta escrita oriunda dessa prazerosa, porém complexa, alternativa de pesquisa faz com que o pesquisador *bricoleur* execute um trabalho sem projeto preconcebido e que lide diretamente com o acaso e o imprevisto, coletando e ressignificando objetos. O construtor é aquele que trabalha com as próprias mãos, que, no caso deste estudo, coletou quase que de forma artesanal os retalhos enunciativos sobre língua a fim de entender como é tecida essa colcha discursiva que opera nos modos de vida do sujeito surdo.

Figura 3 – O pesquisador *bricoleur*.



Fonte: Ilustração de Kauan Galvão – artista surdo.

Dessa forma, ao longo do texto trago excertos de algumas dessas peças que, a partir da noção foucaultiana de discurso, me convém nomeá-los como retalhos-enunciativos.

Ao manusear esses retalhos: fragmentos de pequenos textos; sensações; experiências; desenhos; expressões; frases espontâneas; frases pronunciadas num momento formal ou na expectativa de um próximo encontro, as palavras que emergem desse contexto discursivo e que me parecem possíveis para aproximar língua e modos de vida são: hibridismo; mescla; processos de identidade marcados pela diferença; pela relação metrópole (linguística e cultural) com o campo; do urbano com o rural; do desejável e idealizado ao inadequado; do local ao estrangeiro; da maioria e da minoria, enfim, brotam correlações de forças imbricadas em todo o processo de aquisição linguística tensionadas pelo reconhecimento político.

São tantas as possibilidades de pensar na constituição do sujeito surdo a partir de seu processo de subjetivação produzido pelo discurso de língua, que anterior a essa questão faço a seguinte pergunta: quem é esse sujeito surdo? Em que contexto ele se encontra? E é sobre esse questionamento que inicio o exercício de responder ao primeiro objetivo específico desta tese, que busca **identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato**.

Para ampliar e justificar essa pergunta, retomo alguns dos prováveis grupos enunciativos pensados no início do trabalho para pensar sobre essa questão de quem é o sujeito da diferença. Assim, reporte-me a um coletivo de sujeitos que se posicionam a partir das diferenças de raça, gênero, etnia etc. que até então estavam no conjunto de possibilidades para análise desta pesquisa, mas que no decurso no trabalho foram deixados de lado para futuros investimentos investigativos. Portanto, ao perguntar: quem são os negros? quem são os índios? o que é ser gaúcho?, por exemplo, só tem sentido político quando dentro do discurso local, comunitário e identitário. Quando falo dessas forças antagônicas de posições de sujeito e as formas de resistências contra a hegemonia política e identitária, essa “etnicidade” produzida, seja na classe, na sexualidade, na língua ou na cultura, é defendida sempre em relação a algo. Para Burke (2003, p. 97): “a identidade cultural é frequentemente definida por contraste”. Então como falar dessa essência cultural surda em um sujeito bilíngue? Que relações a língua produz no caráter constitutivo de sujeito? E ainda, retomando a pergunta central deste trabalho: **como se constituem os fragmentos**

enunciativos (nesse momento de língua) que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos?

Para os que transitam na área de educação de surdos e, hoje em dia, até mesmo espectadores da vida surda dificilmente separam o sujeito surdo da língua de sinais. Seja pela presença maciça dos Tils nas mídias sociais, seja pelo movimento das mãos em conversas entre surdos em ambientes públicos, seja por uma legislação que prevê a Libras como língua de instrução para esse sujeito, fica evidente que para o sujeito surdo a língua de sinais é potencialmente um fator constitutivo. Não busco aqui um resgate documental e legislativo, mas me parece interessante retomar em uma sentença como o conhecido e importante Decreto 5.626/2005 define a pessoa surda. Em seu Art. 2º, o decreto considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, **“compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”**.

Essa verdade instituída de forma legal, legitima ainda mais a Libras como a língua **do** sujeito surdo. Entretanto, algumas possibilidades de análise emergem quando pensamos na língua para além do canal comunicativo. Quando ela (a Libras) ganha status de luta política e identitária, e quando em alguns momentos é um marcador cultural polarizado da relação com a língua oral do país, no nosso caso, LP. Essas nomeações identitárias me levam a Bhabha (2013), ao transcorrer sobre a função da teoria no interior do processo político:

Ela nos chama atenção para o fato de que nossos referentes e prioridades políticas – o povo, a comunidade, a luta de classes, o antirracismo, a diferença de gêneros, a afirmação de uma perspectiva anti-imperialista, negra ou terceira – não existem com um sentido primordial, naturalista. Tampouco refletem um objeto político unitário ou homogêneo. Eles só fazem sentido quando vêm a ser construídos nos discursos do feminismo, do marxismo, do terceiro cinema, ou do que quer seja, cujos objetos de prioridade – classe, sexualidade ou “a nova etnicidade” – estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referência cruzada com outros objetivos. (p. 57).

Do processo de lutas e reconhecimento, é importante salientar o processo histórico de construção discursiva de seus objetos e não cair na visão simplista da oposição, mas entender que esse jogo binário também é produtor de sentidos. O termo que me parece pertinente pensar é: fronteiras. Fronteiras linguísticas me levam a questionar: Quem as coloca? Por que as coloca? Como as coloca? Que efeitos essa demarcação produz? Mais uma vez recorro a Bhabha (2013, p. 56) ao tratar do

compromisso com a teoria onde discute a ideia de negociação ao invés da negação: “quando falo em negociação em lugar da negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios”. Talvez seja essa uma possibilidade de pensar os processos de identificação linguística em um sujeito bilíngue: a negociação em espaços fronteiriços.

Nesse sentido, pensar nesse estabelecimento de fronteiras do que é meu e o que é do outro é infrutífero quando penso na possibilidade de *tornar-se presença* [Biesta]. Para o autor, tornar-se presença “consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem” (BIESTA, 2013, p. 75).

Para mostrar como se movimentam esses fragmentos no interior do discurso, elenquei alguns aspectos a fim de costurá-los a uma única peça chamada língua. São eles: a língua como propriedade de um povo, a significação da língua pela oposição, e sentidos de língua na noção de pertencimento. Esses três eixos serão, em alguns momentos, citados separadamente, entretanto não foram sistematizados em tópicos, uma vez que transcorrem por toda a discussão analítica deste capítulo.

A discussão do aspecto “Língua como propriedade de um povo” não busca meramente dividir as citações que ora articulam a Libras sendo considerada artefato da comunidade surda e a LP como elemento secundário da educação de surdos, mas justamente discutir as implicações que a famosa L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua) produzem nos modos de vida surda. Não há como falar de modos de vida sem falar em sensações, desejos, expectativas que são experienciadas a partir de verdades produzidas no interior da comunidade surda.

A Libras, para além do fator comunicativo, é algo considerado quase como transcendente ao sujeito surdo, como peça constituidora e marca identitária. No poema a seguir, podemos materializar essa noção na frase “**eu escrevi minha história com o gesto**”, mostrando que sua existência é tecida, registrada, vivida pela Libras. [por ser um poema escrito na LP de Portugal, gesto é a palavra correspondente a sinal da Libras na LP do Brasil.]



Surdo para o mundo

No meio da multidão

Os gestos das mãos

Coração sofrido para discriminação

Eu suporto tudo calado

minha voz e lágrimas do mundo...

Surdo para o mundo

Surdo para o mundo

bondade no peito, fez-me esquecer da maldade

Dúvidas só da minha capacidade

Eu escrevi a minha história com o gesto

Surdo para o mundo

Eu abraço minhas causas que eu acredito

Eu ouvi e aconselho o meu amigo que necessita

Meus defeitos fazem ser um Perfeito

Surdo para o mundo

Eu luto para um sapato desde infância

Coragem fachado e não canso

Meus olhos e minhas mãos é minha única voz

Fé em DEUS...

Grito de esperança na igualdade

Surdo para o mundo

A partir desta escrita, resgato ainda a vivacidade da Libras quando a única voz, ou seja, a forma de se colocar no mundo, de se expor, de experienciar a vida acontece através de seus olhos e de suas mãos. Nesse fragmento a língua de sinais é colocada como única forma de mostrar-se, de se ter coragem, de se lutar pela igualdade, e assim posso inferir que a língua é também uma instância cultural.

No cenário atual, algumas discussões que envolvem a questão cultural a entendem como um determinismo ou como uma similaridade linguística. É importante salientar que a construção de uma língua oral e uma língua visual também conduzem

a um processo de estabelecimento de relações internas diferentemente. Portanto, esses discursos que reduzem a diferença cultural surda apenas à diferença linguística devem atentar aos elementos que esta agrega.

Sobre a redução do sujeito surdo na diferença linguística podemos atentar para os processos de luta e os contornos que a esfera educacional vem tomando como verdade. Sendo a educação um empreendimento coletivo e considerando as insurgentes demandas nas políticas públicas no que se refere às especificidades de sujeitos público-alvo da educação especial, o que “resolve” a condição do aluno surdo é o ambiente bilíngue.

Em se tratando da proposta atual de bilinguismo, o cotidiano educativo abarca o constante contato de duas línguas. O que acontece é que a ideia de língua vem colada ao sujeito dessa língua e o sujeito surdo muitas vezes não se sente contemplado na Língua Portuguesa, pois a considera como a língua do outro. O conseqüente reducionismo dessa diferença cultural à sua língua tem efeito também de colocar a Língua Portuguesa inerente ao sujeito ouvinte, portanto o surdo se torna estrangeiro na mesma. Essas fronteiras entre culturas não são seccionadas dos sujeitos, muito menos de suas línguas. Sendo assim, a afirmação de si e o apagamento do outro se tornam cada vez mais imbricados na relação das línguas em contato.

No âmbito dessa discussão, interessou-me olhar também o conceito de cultura tomado como sinônimo de língua e que vem em oposição à cultura ouvinte e, automaticamente, à pessoa ouvinte e à Língua Portuguesa. Esse paradoxo de não pertencimento à cultura do sujeito ouvinte cria elementos que correspondem a um estrangeirismo na Língua Portuguesa, para não dizer um turista. Para Bauman (1998, p. 114): “a peculiaridade da vida turística é estar em movimento, não chegar”, conduzindo assim a processos de aprendizagem mais restritos à Libras.

Em uma das conversas com amigas surdas, a representação do mundo da leitura e da escrita vem colada ao sujeito, o qual as consideram como seus falantes legítimos. Sobre a atividade em que se podia criar uma história para uma personagem que escreve em um papel, as respostas são as seguintes:



- Mulher rica, professora, pois está escrevendo;
- Pessoa estudando, lendo, acho que professor, deve estar ensinando Língua Portuguesa, pois precisa estudar.
- Advogada famosa, pois está escrevendo de forma correta, provavelmente advogada.
- Pessoa escrevendo redação.
- Está escrevendo Português e deve estar pensando: “será que está certo ou errado o que estou escrevendo, será que tem coesão esse texto?”.
- Deve estar lendo no quadro e copiando em seu caderno.
- Pessoa triste e chateada por estar escrevendo errado.



Sobre essa pessoa ser surda ou ouvinte? (mão escrevendo)

- Deve ser ouvinte e professora.
- Deve ser intérprete ou professora.
- Algum surdo fazendo uma cola escrita.
- Acho que é ouvinte.

Ao ver a imagem de alguém escrevendo uma das mulheres surdas fala de forma irônica: “ahh... garanto que essa aí sou eu, surda, inteligente, escrevo muito, textos enormes”. A outra ri de forma também irônica, como se não fosse uma realidade possível. A mesma responde: “ainda quero isso um dia, é um sonho, desejo muito”.

Essa cadeia concludente de dicotomia entre sujeitos e línguas se reflete muitas vezes no aprendizado dessas línguas. Essa não apropriação linguística da Língua Portuguesa, muitas vezes pautada em traços identitários e não metodológicos por parte dos surdos, desafia qualquer sistema de ensino que tem como prerrogativa o bilinguismo. O “Bi” do bilinguismo vem carregado de significações. A ampliação do processo de significação do conceito de cultura surda inclinado ao reducionismo linguístico deve ser apropriadamente entendida em contextos educacionais de pessoas surdas, pois traz não só a noção de sujeito à qual pertence, bem como privilegia e dá status linguístico à Língua Brasileira de Sinais (Libras) em detrimento à

Língua Portuguesa. Esse sentido conduz formas de desejo e apropriação cultural na qual processos de aprendizagem estão imbricados.

Quando se estabelece que a Libras é considerada a língua natural dos surdos e a LP sua segunda língua, não se cria apenas uma proposta metodológica pautada no bilinguismo e respeito à diferença, mas também produz-se verdades que potencializam o consumo das mesmas, o desejo de aquisição, a sensação de pertencimento, o sentimento de apropriação ou distanciamento.

Nomear o que fazemos em educação, ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada como praxes, reflexiva ou como experiência, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2004, p. 153).

Assim, há que se ter o cuidado na produção dessas verdades, uma vez que já circula no ambiente escolar a noção da Libras como propriedade linguística das pessoas surdas e da LP das pessoas ouvintes. O retalho-enunciativo descrito a seguir mostra uma relação em que o aluno surdo, por estar interessado em relacionar-se com uma pessoa ouvinte, “aceita” sua língua (LP), bem como “oferece” a sua (Libras), mas ainda assim essa relação é marcada como uma apropriação linguística secundária de outrem.



Encontro 6:

“Eu cresci com ouvintes conversando oralmente entre eles e eu não conseguia me comunicar com eles, e da mesma forma eles queriam conversar comigo e não conseguiam. Pensando nisso, eu comecei a usar classificadores com os ouvintes e começamos a estabelecer uma comunicação, pois tanto os ouvintes me proporcionaram informações por meio da Língua Portuguesa como eu ofereci um pouco de Libras para eles; dessa forma, **eu dei língua de sinais e recebi a Língua Portuguesa**” [Percepções de propriedade linguística].

Sendo a educação das pessoas surdas pensada em uma abordagem bilíngue, a L2 (LP) já vem significada com a língua do outro, o que em alguns casos promove um distanciamento inferindo nos modos de compreensão da mesma. Os contextos

bilíngues na educação de surdos promovem funções distintas para ambas as línguas e nem sempre garantem um discurso de mesmo prestígio entre elas. A enunciação fronteiriça toma maior força de verdade quando o discurso é institucionalizado, no caso deste estudo, na escola. Ainda nesse espaço educativo¹², podemos pensar no papel que os enunciadores exercem, ou seja, “os relatos de encontros culturais entre iguais em termos de poder e aqueles entre desiguais têm enredos diferentes” (BURKE, 2003, p. 65). Esses encontros entre iguais são mais recorrentes na escola de surdos (lócus que também fez parte do processo investigativo desta tese), a qual traz uma correlação entre pares que corrobora a força política da língua de sinais instituída pelos enunciadores desse espaço.

Da mesma maneira que a Libras vem marcada pelo fator identitário a LP traz consigo algumas marcações que a vinculam a pertença de pessoas ouvintes.



Encontro 1 e Encontro 2:

E sobre essa relação Libras e cultura, percebo que quando a língua aparece como aspecto a ser discutido, a rigidez do que é meu e do outro é mais fixa e estável. A partir da atividade G, posso inferir que o uso da Libras ainda é visto como exclusiva de pessoas surdas.

Os que estão aplaudindo em Libras são surdos e outros parados em pé são ouvintes, talvez intérpretes...

Depois dessa fala ser quase unânime entre os alunos, pergunto: “Mas vocês não conversam em Libras com ouvintes?”

... se usamos Libras com pessoas ouvintes? Claro que não... Só com intérpretes e apenas quando estão interpretando.

A partir da fala acima, percebo que a Libras é usada apenas entre surdos, e quando usada entre surdos e ouvintes é no momento da interpretação de algum momento formal, geralmente com finalidade educacional. Ainda na atividade A as respostas têm os mesmos direcionamentos sobre o grupo de pessoas sinalizantes.

¹² Ao falar sobre o espaço educativo, neste trabalho, apesar de ter realizado parte da pesquisa em uma escola específica de surdos, não irei me atentar ao espaço regular ou específico, pois ambas são gestadas por princípios inclusivos.

– São surdos porque estão sinalizando, as pessoas ao lado que estão paradas são ouvintes.

– É obvio que são surdos, impossível dois ouvintes conversando em Libras.

– Com certeza são surdos.

As falas sobre o uso espontâneo da Libras ser exclusivo de pessoas surdas (para além dos momentos de interpretação surdo/ouvinte) me parece recorrente, entretanto o oposto não acontece quando a língua em questão é a Língua Portuguesa. Essa foi uma novidade na pesquisa, os relatos sobre leitura e escrita não tiveram como adjetivos as palavras: difícil, sofrimento ou esforço, mas vieram significadas como a língua do conhecimento.

Antes de entrar especificamente nas falas sobre a LP, é importante salientar que nos excertos a seguir os alunos estavam analisando o LP na modalidade escrita. Inclusive na atividade B o grupo foi quase unânime em dizer que não usam a leitura labial para conversarem com pessoas ouvintes e é muito comum o uso da LP escrita para conversação. Sobre a questão da propriedade linguística da Libras ser exclusiva da comunidade surda, o mesmo não apareceu em relação à LP e a comunidade ouvinte, pelo contrário, quase todas as imagens de pessoas lendo e escrevendo os alunos afirmavam ser de pessoas surdas. Esse é o caso do retorno dos alunos durante a atividade C.

– É surdo!

– É a mão de uma mãe que recorreu à escrita com o filho surdo para a comunicação entre eles ficar mais clara.

– É a mão de uma pessoa ouvinte ensinando um surdo a escrever.

– São duas pessoas surdas se comunicando por meio da escrita, pois são de países diferentes e por isso estão escrevendo em Inglês.

O uso da LP se dá por pessoas surdas e ouvintes e em vários momentos o conhecimento, a aprendizagem e o estudo estavam atravessadas por ela. Associada a relação de aprendizagem pela LP, sensações de prazer e busca por conhecimento são coladas a ela. Pode-se perceber essa noção a partir da resposta de 2 alunos diferentes sobre a atividade D:

Sobre a questão da leitura, eu posso falar sobre mim: final de semana estava sem nada para fazer em casa e aí fiquei pensando no que poderia fazer.

Fui lá e peguei vários livros, materiais escritos, onde tinham desenhos e algumas coisas sobre filosofia. Sentei na minha cama e comecei a ler sobre várias histórias, algumas coisas eu não entendia e procurava no dicionário. Comecei a ler e estudar e fiquei lendo, lendo, lendo e quando percebi eram quase 3 horas da manhã, mesmo com sono eu continuei lendo porque eu me preocupo com meu futuro, não quero ser uma pessoa burra que não entende as coisas.

Eu amo colocar vários livros sobre a mesa e estudar até de madrugada, às vezes mesmo quando anoitece eu continuo lendo porque realmente adoro ler.

Ainda sobre a atividade D, vejamos algumas percepções relacionadas à imagem de uma pessoa sentindo prazer ao ler:

- Estava lendo para **aprender**.
- Ela é uma **pessoa como eu**, lê sobre vários assuntos diferentes.
- É uma pessoa surda.
- Com certeza é uma pessoa surda.
- É um surdo que buscou muitos livros para aprender.
- É uma pessoa que está interessada em aprender.
- Está lendo para ter conhecimentos sobre história, romance, amor.
- Está aprendendo e aprofundando seus conhecimentos sobre os diferentes países.
- Um surdo estudando sobre histórias de vida.
- É uma pessoa surda que, ao sentir-se confusa, prefere ficar sozinha para ler, o universo da leitura a faz esquecer o que a estava incomodando.
- Acho que é uma pessoa que está lendo sobre geografia, as regiões do mundo e se interessa por religiões católicas, evangélicas, entre outras e quer aprender mais sobre a cultura religiosa desses países.
- É uma pessoa que ama aprender lendo.
- É um surdo que está lendo Português para entender melhor os cálculos matemáticos, para **entender de forma mais** clara os números e as operações matemáticas.

– É uma pessoa que estava com sua família discutindo, trocando opiniões e foi buscar aquele assunto também na escola com os amigos. Resolveu buscar livros e com seus amigos **aprendizagens** para o futuro sobre a sociedade e cultura.

– Ler LP nos faz **aprender** e ficamos mais **inteligentes**.

Essas, entre tantas outras respostas que vinculam a leitura da LP à aprendizagem foram recorrentes.

As afirmações que versam sobre a LP e sua possível significação pela ordem do natural, do desejo de apropriação pelo saber podem ser pelo fato de hoje a tecnologia e o uso de redes sociais que utilizam a LP fazerem parte do cotidiano que conduzem a ver a leitura de uma forma mais frequente. Porém, ainda penso que a apropriação da LP pela comunidade surda dessa forma não reativa pode estar relacionada à condição da pós-modernidade, que permite contranarrativas e não totalizam as formas de ser sujeito.

Assim, resgato uma palavra do retalho-enunciativo anterior em que fiz considerações sobre a LP e a apropriação pela comunidade surda. A palavra foi **novidade**, e é sobre ela que a partir de agora insiro um potente verbete para articulá-la a este estudo. Considerando que novidade é a qualidade do que é novo, do que é recente, inesperado, do que aparece, do que ocorre é que a trago como uma noção de contrafluxo, ou seja: o que nomeio aqui como furo-discursivo.

Essa palavra “furo” traz a noção do que escorre, do que vaza, do que não é da corrente maior, do fluxo natural. É possível também que esse seja um dos efeitos da política de “educação menor” bilíngue que abandona as narrativas culturais, sociológicas e psicológicas e olha para o pedagógico ao incluir novas peças nesse jogo. Quando falo novas peças, realmente me refiro ao “novo”, pois neste estudo um dos “furos-discursivos” a ser considerado como uma “nova peça” discursiva é o discurso de apropriação da LP pela comunidade surda.

Outro fator a ser pensado é que a pesquisa de onde se originam esses retalhos enunciativos no ambiente escolar foi realizada com um grupo de adolescentes, que podem estar vivendo essa “nova episteme cultural” que permite esses deslocamentos de sujeitos e línguas. Se a pesquisa fosse realizada com surdos mais velhos, que viveram outra fase discursiva onde o imperativo do essencialismo cultural fazia parte das negociações políticas e identitárias, talvez essas respostas fossem diferentes.



Encontro 1 e Encontro 2:

Há também relatos que emergiram nos encontros que nomeiam o Português da mesma forma que muitos ouvintes, e que não relacionam o não estar estudando a LP à “dificuldade” atribuída ao fato de ser surdo.

– Ah não, em casa eu não leio, tenho preguiça de ler em casa.

– Em casa a leitura que mais faço é no Facebook ou alguma coisa em sites no meu celular.

– Em casa às vezes eu acabo não lendo por conta do cansaço ou porque às vezes eu realmente esqueço ou porque eu fico com preguiça e vou fazer outra coisa.

Ainda que em alguns momentos a “dificuldade” na leitura seja relacionada à surdez, a “solução” não se dá para a substituição dos conteúdos em Libras, mas reforça a importância do aprendizado em mais leituras, ou se dá pela tecnicidade de alguns termos que não são comuns em seu vocabulário.

– Bom, na verdade a maioria dos surdos tem uma dificuldade de entender a primeira vez ao ler um texto. Então ele tem que buscar em outros livros o assunto que está tentando entender naquela primeira leitura. Ele não pode depender só de um material, precisa pesquisar mais. Eu acho que isso é bom para o aprendizado e faz parte do estudo, eu faço isso.

– Sobre a leitura, realmente às vezes é um pouco difícil por conta de palavras específicas, por exemplo: arquitetura, engenharia, termos empresariais que eu não domino. E ainda preciso aprender termos da medicina como anatomia ou palavras provenientes de outras línguas que apresento mais dificuldade.

No entanto, o que também deve estar no cerne da discussão da educação de surdos é a aprendizagem, pois, para além dos binarismos linguísticos, o que está em jogo é como o sujeito surdo vem aprendendo. Esse relato me remete a Biesta (2013), ao narrar sobre o fato de esposas de trabalhadores mineiros, ao serem entrevistadas pela condição de trabalho de seus maridos, começarem a também expor suas queixas

sobre o trabalho e equidade de oportunidades. O que era central não era o sujeito, não era a diferença, seja no gênero ou classe social, mas as condições de trabalho, assim modifico a pergunta também para a educação de surdos, no sentido de não focar na língua, Libras ou LP, mas pensar nas possibilidades de aprendizagem desse sujeito bilíngue. Entretanto, esse foco na aprendizagem amplia a discussão e nos leva a outros questionamentos, como por exemplo: o que o sujeito surdo está aprendendo e onde? De que escola estamos falando? De quais conteúdos? Essas perguntas se articulam em outro foco de pesquisa mas que brotam a partir dessa articulação com as línguas em contato.

Todavia, o reducionismo do sujeito surdo na língua é recorrente na política inclusiva, quando, por exemplo, prevê apenas o Tilsp como fator inclusivo nos processos de escolarização da pessoa surda. Assim, reduz a acessibilidade no Tilsp e com isso o “problema” da diferença é resolvido, visto que a mesma é reduzida na língua.

Entender esse sujeito para além da língua no cenário educacional não significa excluir esse fator como elemento constitutivo e que endereça formas de vida. Souza (2007), ao relatar pesquisas realizadas com adolescentes, transcreve sobre um alto índice de recusa ao aparelho auditivo mesmo com possibilidade de ganhos auditivos. Essa recusa está relacionada aos processos de identidade de um sujeito surdo sinalizante. Sendo assim, ainda há muitos aspectos a serem abordados sobre o fator constituinte das línguas em contato do sujeito bilíngue.

Ainda amparada em Souza (2007), pensemos sobre o ensino mecânico das línguas e os processos de identidade articuladas a ela – tanto da língua oral na modalidade escrita ou de sinais –, no qual a autora ressalta que “da mesma forma, nem sempre o estar na língua da maioria permite ao indivíduo sentir-se identificado com essa mesma maioria social” (p. 44).



Encontro 1 e Encontro 2:

O uso da LP e seus usos individuais para estudo apresentam sensações diferentes quando o uso da LP, mesmo na modalidade escrita, tem a finalidade de comunicação com ouvintes. A partir da atividade E, apresento a abordagem

criativa nas encenações dos alunos surdos ao tratarem de aspectos que envolvem a LP escrita e seus usos em grupos.

Cenário encenado por alunos surdos na atividade E

3 meninos ouvintes lendo e 2 meninas surdas que usaram a LP escrita para comunicarem-se. Após tentarem várias vezes ensinar alguns sinais em Libras a partir da escrita do LP e os mesmos não entenderem nada, os meninos ridicularizam a Libras com gestos. No final, elas desistem e saem do cenário.

3 meninos ouvintes lendo e 2 meninas surdas que, após algumas tentativas, desistem de se comunicar, pois os meninos ficavam lendo e falando oralmente entre eles. No final, 2 dos meninos saem e um deles fica e tenta, por meio da LP escrita, mostrar conteúdos em um livro para elas através da LP escrita.

5 surdos – 3 meninos estudando matemática e 2 meninas estudando LP. Começam a conversar sobre o fim do mundo e discutir entre eles sobre o assunto, buscam em livros e debatem o tema de forma agradável.

5 surdos – 3 meninos estudando e 2 meninas que chegam depois, conversam em Libras e usam o espaço e leitura para discutir e aprender os conteúdos de aula.

Dados esses contextos sobre o uso das línguas, posso inferir que seus usos vão além do fator comunicativo, eles abarcam outras frentes, uma delas os processos de identificação cultural.

Percebo que a LP foi nomeada como uma língua de aprendizagem prazerosa, mas que é potencializada quando estudada entre os pares surdos.

– É bom quando a gente está perto dos colegas, porque se tem alguma palavra que eu não entendo eu posso pedir o sinal para esse meu colega surdo, mas eu preciso estar com surdos porque o ouvinte não vai saber.

Essa aprendizagem da LP entre os surdos pode ser considerada uma experiência singular do contexto educativo que não se alia às recorrências discursivas sobre o desprazer da aquisição linguística. De práticas que se distaciam do estreitamento entre o sujeito e sua língua considerada nativa podem emergir outras/novas formas de pensar o aprender. Masschelein e Simons (2017), ao trazerem como potente a noção do ócio produtivo no contexto escolar, apresentam a noção de

incerto, o “deixar a casa”, que no contexto desta tese posso relacionar a “deixar as meta-narrativas sobre língua” ser uma experiência singular, algo novo, algo que produz novas coisas. Nos contextos educacionais temos a necessidade de nos agarrarmos em algo, em verdades prescritas, porém, em se tratando da educação de surdos, pode estar se produzindo um cenário que, ao suspender a episteme cultural que normaliza a Libras como primeira língua e LP como segunda língua, os efeitos são outros.

Sobre esses efeitos, o sujeito diglótico¹³ está imerso discursivamente e em permanente negociação linguística e cultural. Apenas estar consumindo a LP não significa sentir-se identificado culturalmente a ela. Souza (2007, p. 45), ao falar que uma língua produz cultura, salienta que “não se pode estar na língua a não ser por meio do desejo, da natureza pulsional, que movimenta o sujeito para si e para o outro, enlaçando-o na cultura, o que lhe permitirá fazer parte de uma comunidade”.

Ainda sobre a apropriação da LP, retiro mais um retalho de minha caixinha enunciativa, porém de um outro momento. Ao término de uma defesa de mestrado que versava sobre as marcas das trajetórias escolares de alunos surdos, uma das professoras da banca inferiu que na racionalidade neoliberal que vivemos, o sujeito da escola é o sujeito a ser preparado para a concorrência, para a produtividade e percebe que a escola de surdos vem produzindo sujeitos que consomem outros discursos para além desse da competitividade. Pergunto-me a mesma coisa que a examinadora questionou: será esse um problema? A escola, independente de qual seja é uma instituição que insere os recém-chegados em um contexto discursivo que visa um fim. Assim, vale pensar sobre quais discursos de língua a escola vem produzindo tendo em vista que o seu público-alvo é o sujeito surdo diglótico que, a partir do que pulsa em cada uma das línguas em contato, ele dá sentido e significado às mesmas.

Sendo assim, cativa-me investir nos estudos sobre diglossia no bilinguismo escolar, pois talvez esteja no discurso desse sujeito bilíngue uma potência enunciativa que vem produzindo discursos menos radicais sobre o essencialismo cultural. Trazer o conceito de diglossia para as questões do bilinguismo na educação de surdos é uma ferramenta metodológica e peça-chave para possibilitar algumas fissuras propositais

¹³ Ainda neste capítulo desta tese trarei aspectos históricos e conceituais do termo Diglossia, visto que têm centralidade neste estudo. Aqui, apenas anuncio o potencial para pensar nas problematizações da articulação com o bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa).

nessa discussão tão naturalizada. Que a língua de sinais e a língua oral do país na modalidade escrita são o que baliza a educação bilíngue de surdos, isso já sabemos. Mas em que medida essas línguas são consumidas e significadas na escola? São elas articuladas aos processos culturais das comunidades surdas? Existe um sentimento de pertença às duas línguas por parte da comunidade surda escolar? Que efeitos a relação entre língua e cultura produz nos modos de vida do sujeito surdo? Essas, entre outras inquietações, é que fomentam a necessidade de estudar os conflitos de nomenclatura em situação diglósica, uma vez que a diglossia é a diferença de status sociopolítico entre duas línguas ou dialetos.

O sujeito surdo na educação é visto como sujeito bilíngue, mas nas minudências e entranhas dessas línguas em contato é que se instauram situações conflitantes. Que significados e efeitos produzem essas línguas? Esse *homo surdus*¹⁴, proclamado pela comunidade surda, não se faz só de língua, mas de cultura e outros elementos que o constituem como sujeito da educação. E esse é o discurso aclamado pela vívida efervescência militante da comunidade surda que vai produzindo verdades de vida e instaurando formas de vivê-la.

3.1 SITUAÇÕES DIGLÓSSICAS – UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Neste trabalho, entrar no território linguístico de pessoas surdas sem adentrar em questões culturais se torna impensável. Ao compreender as questões de cultura, a carga linguística emerge como potente para pensar na relação da identificação linguística com os processos de identidade, que no caso de pessoas surdas se dá em comunidade. Essa relação acontece de forma assimétrica e as verdades instituídas pela comunidade trazem noções consensuais sobre uma gama de questões inerentes à vida do sujeito. Ao atentar para as questões de comunidade, trago o termo “fortaleza sitiada”, utilizado por Bauman (2003, p. 88), ao falar que os deveres comunitários são mais fortes que as escolhas individuais, e que “nega a seus ocupantes qualquer opção que não seja a lealdade incondicional à causa comum”. Ou seja, pertencer a um grupo cultural conduz a formas de vida que são marcadas pela diferença do grupo.

Nesse sentido, penso sobre o sujeito bilíngue que é marcado por duas línguas, duas culturas ou mais e é interpelado por discursos que ora promovem a centralidade do sujeito em sua cultura, ora o considera como sujeito híbrido. “O processo de

¹⁴ Termo usado pela autora para contemplar a noção de essência, de sujeito preexistente às formações discursivas.

hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas” (SILVA, 2000, p. 87). Sendo assim, a dinâmica da produção de identidade coloca em jogo a relação de poder das identidades que estão sempre em posição de assimetria. Para Silva (2000, p. 87): “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”.

Portanto, considerando que o sujeito surdo tem na educação bilíngue a garantia da condição linguística enquanto uma política educacional, a qual se alinha às reivindicações das comunidades surdas brasileiras que a entendem como a melhor para seu aprendizado e que dará condições de escolarização, a produção desse sujeito também o constitui como sujeito bilíngue. Assim, o sujeito bilíngue deixa de ser centrado em uma língua, uma cultura e os deslocamentos nominais e cruzamento de fronteiras entram em jogo articulados com as redes de poder e saber que o envolvem.

Dessa forma, “o que a teoria cultural ressalta é que, ao confundir a estabilidade e a fixação de identidade, a hibridização, de alguma forma, também afeta o poder” (SILVA, 2000, p. 87). Considerando essas questões é que o conceito de diglossia me ajuda a pensar nessas línguas do sujeito bilíngue e os papéis que cada uma delas exerce, inclusive na condução dos modos de vida.

Apoiada em Gardès-Madray e Brès (1989, p. 155), o “conceito de bilinguismo tem como maior inconveniente o fato de apagar o pano-de-fundo das forças sócio-históricas que determinam as disputas”. Os autores, ainda nesse sentido sobre as línguas em contato do sujeito bilíngue, falam: “preferimos a este o conceito de diglossia que coloca uma relação de hierarquia entre uma língua A dominante e uma ou várias outras línguas B dominadas” (GARDÈS-MADRAY; BRÈS, 1989, p. 155). Na perspectiva deste trabalho, o sentido de dominantes e dominadas pode ser pensado sobre outras vertentes da diglossia nominadas a partir dos usos das línguas em uma relação hierárquica, portanto, de uma situação conflituosa.

Como esse termo se inscreve em uma abordagem sociolinguística e é recente na Língua Portuguesa, antes de adentrar teoricamente no termo, e apresentar pesquisas em nosso país que a utilizaram em seus respectivos estudos, pontuarei algumas descrições encontradas em busca para a palavra no repertório disponível on-line.

Quadro 3 – Quadro com descrição da palavra Diglossia em busca no repertório on-line.

Descrição de diglossia	Fonte on-line – endereço eletrônico
<p>As diglossias podem ocorrer entre duas formas diferentes de uma mesma língua, ou entre duas línguas diferentes faladas num mesmo país.</p>	<p>https://www.dicionarioinformal.com.br/diglossia/</p>
<p>Diglossia é um termo cunhado pelo linguista grego Ioannis Psycharis, primeiramente em francês, para designar a situação linguística em que, numa sociedade, duas línguas ou registos linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem, sendo que o uso de um ou de outro depende da situação comunicativa.</p>	<p>https://educalingo.com/pt/dic-pt/diglossia</p>
<p>Diglossia (do grego διγλωσσία, transl. diglossía, onde di- significa "duas vezes" e glossa ou, em ático glotta, "língua") é um termo cunhado pelo linguista grego Ioannis Psycharis, primeiramente em francês (diglossie), para designar a situação linguística em que, numa sociedade, duas línguas ou registos linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem, sendo que o uso de um ou de outro depende da situação comunicativa.</p>	<p>https://pt.wikipedia.org/wiki/Diglossia</p>
<p>Conforme a definição do <i>Moderno Dicionário da Língua Portuguesa</i>, Michaelis, diglossia é “estado ou qualidade de língua bífida”. O Dicionário da Porto Editora, além daquela definição própria da área da medicina, ainda dá o significado do termo no âmbito da gramática: “forma de bilinguismo, num indivíduo ou numa comunidade, em que as duas línguas (ou dialectos) se utilizam com objectivos ou em contextos diferentes”.</p>	<p>https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/diglossia/3160</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Acredito que para palavras mais comuns esse exercício não seria necessário, mas em se tratando de uma palavra que nos remete a um conceito da sociolinguística não usada constantemente, considere pertinente essa breve descrição para agora adentrar no significado que a inscreve teoricamente neste trabalho.

A partir de leituras de Linhares e Alencar (2016), diglossia é uma palavra cuja especialização semântica nos estudos linguísticos se deu por Psichari, em 1885, mas que ganha precisão teórica em 1959, com Charles Ferguson. Porém, pode-se dizer então que sua consolidação como conceito científico se dá apenas em 1967, com Fishman, e em 1972 ainda com Ferguson.

O precursor do conceito, Charles Ferguson, “cingira a diglossia ao uso coordenado de dois códigos por uma mesma comunidade quando esses dois códigos são variedades da mesma língua”. Porém, “Fishman defende que a diglossia acontece independentemente dos estatutos dos códigos coordenados, ou seja, ele ampliou a aplicação do conceito” (LINHARES; ALENCAR, 2016, p. 501).

Nesse sentido, a Língua Portuguesa e a Libras são duas línguas distintas, mas que são faladas por uma mesma comunidade – no caso deste estudo é a comunidade surda no contexto da escola bilíngue. Nesse cenário educativo em que o sujeito bilíngue é convocado ao exercício de duas línguas, pode-se dizer que acontece o bilinguismo com diglossia. Fishman, em 1967, marca essa noção sob as seguintes categorias:

Assim, há bilinguismo com diglossia quando a necessidade de conhecer e de empregar os códigos implicados em âmbitos de uso distintos abarca o conjunto da comunidade. Há bilinguismo sem diglossia quando, ao contrário, se usa mais de uma língua em uma comunidade, mas não há nem a necessidade de as conhecer nem de as empregar em âmbitos de uso distintos para o conjunto da comunidade. Há diglossia sem bilinguismo quando os códigos implicados são usados em âmbitos de uso distintos, mas o conjunto da comunidade não tem conhecimento deles. Não há nem bilinguismo nem diglossia quando a comunidade usa apenas uma língua. (LINHARES; ALENCAR, 2016, p. 501).

Apesar de inúmeras críticas às definições de diglossia segundo Ferguson e Fishman, tal conceito continua a ser pertinente “como ponto de partida de uma reflexão sobre os usos de dois ou mais códigos linguísticos em uma comunidade, o que, de resto, caracteriza, hoje, a maior parte das paisagens sociolinguísticas pelo mundo”. (LINHARES; ALENCAR, 2016, p. 515). Nesse sentido, não inscrevo a diglossia neste trabalho com uma visão exclusivista da sociolinguística, nem subestimo a complexidade do conceito para o empreendimento analítico, mas ele

surge como uma condição de possibilidade para pensar o sujeito surdo adjetivado como bilíngue no contexto educacional.

Ao tratar da noção do conflito linguístico, reitero que, neste trabalho, os termos *alto e baixo* ou *dominante e dominado* não demonstram a crença de códigos linguísticos superiores e inferiores, apenas são usados pois fazem parte de uma forma de sistematizar relações dicotômicas da diglossia. Ao aventurar-me por esse contorno tangencial na sociolinguística para pensar na língua e condução dos modos de vida, fiz um investimento de busca bibliográfica sobre o tema diglossia, mas os textos em sua grande parte estão publicados em outras línguas.

Para tanto, retomo novamente Linhares e Alencar (2016 p. 506), que, ao analisarem o termo, percebem, a partir de Hamel e Sierra (1983), que “as falhas das teorizações da diglossia feitas por Ferguson e Fishman não são senão reflexo de uma dificuldade geral por parte do pensamento ocidental de lidar com a heterogeneidade da linguagem, da qual o multilinguismo é uma das manifestações”.

Os autores ainda trazem pensamentos de Certeau (1994) sobre o tema, que discute os papéis de sujeito dominante e dominado ou agente ou paciente justamente porque nos convida a pensar nas categorias dicotômicas para além de suas polarizações. Ao invés de ordenar as línguas em dicotomias, podemos pensar que o sujeito das línguas em contato “não é apenas um paciente das relações assimétricas de poder constituídas pela diglossia e que a constituem, mas também um agente que dribla as estratégias dos agentes hegemônicos, refuncionalizando-as em proveito próprio” (LINHARES; ALENCAR, 2016, p. 516).

Por fim, esta seção não teve como objetivo trazer um resgate histórico do termo diglossia, nem ao menos explorar aspectos linguísticos da mesma, mas aproximar o termo ao escopo desta pesquisa, que é a relação da língua nos modos de vida e que abarcam conflitos, nomeações e produção de sujeito. Coube-me pensar nela (diglossia) como uma possibilidade de atentar à comunidade surda bilíngue, considerando suas lutas, sua história, engajamentos políticos que marcam suas línguas em um sistema estruturado e demarcado no contexto educacional.

Em consulta ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), há aproximadamente 50 trabalhos que tematizam diglossia. Dentre eles, as discussões versam sobre comunidades e grupos de minorias linguísticas; estrangeirismo da Língua Portuguesa; situações de conflito linguístico entre comunidades de imigrantes; um considerável

número de estudos sobre línguas indígenas e suas relações com a escola; e ainda alguns trabalhos sobre a representação das identidades das línguas em países fronteiriços. Entretanto, não aparece nenhum estudo que faça menção da diglossia na relação da Libras com a Língua Portuguesa.

Poderia ser essa uma ação que instaura um ineditismo para pensar o bilinguismo na educação de pessoas surdas, bem como pode abrir brechas para pensar nas forças imbricadas nas línguas do bilinguismo.

Destacadas essas questões, pontuo que neste estudo o bilinguismo escolar teve um espaço de destaque para pensar o sujeito surdo e a condução nos modos de vida a partir de suas relações com o discurso de língua. Nesse sentido, entendo que os processos de subjetivação conduzem nossos modos de vida e que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 2008, p. 44).

No contexto contemporâneo, sobre o sujeito da educação (no caso, alunos surdos), há de se pensar no papel que a escola implica na produção do mesmo. Os binarismos que habitam o campo educacional constituem o cotidiano sistemático e pragmático da escola e estão imbricadas nas práticas discursivas. Em se tratando de espaços específicos para surdos, esse binarismo é apresentado com oposições identitárias, culturais e linguísticas.

Nesse sentido o que ocorre é que o sujeito surdo é centrado na língua (Libras) e na cultura (cultura surda) e essa verdade supõe uma essência que lhes está subjacente. As oposições em que geralmente um termo aparece como positivo, reprimindo o outro como raso e periférico. Portanto, ao falarmos em bilinguismo, falamos em duas línguas, mas que não estão na mesma esteira de significação. Dessa forma, podemos pensar num bilinguismo escolar diglósico que produz processos de subjetivação a partir dos discursos de língua conduzindo modos de vida.

Tomando por base essas considerações iniciais, pontuo que o conteúdo deste texto é propositivo e não prescritivo e que entende o método a partir de Larrosa (2011) como uma certa forma de interrogação. Sendo assim, a continuidade deste capítulo vai justamente na interrogação, na incerteza, no questionamento sobre o status dessas línguas e suas formas de sentido.

3.2 QUE (BI) É ESSE DO BILINGUISMO?

Em participação na última reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-SUL) no Grupo de Trabalho (GT) da Educação Especial, uma discussão chamou-me atenção. Depois de alguns trabalhos apresentados que traziam como tema central a educação de surdos, houve algumas discussões entre os pesquisadores que tematizavam uma reivindicação recorrente por parte dos alunos surdos: a falta de fluência em Libras do corpo docente da escola. Dentre algumas manifestações e opiniões expostas no grupo, era a qualidade ou forma de ensino da Libras para os professores que estava sendo questionada. Essas discussões me incomodaram, no bom sentido da palavra, pois entendi que, por vezes, o bilinguismo na educação de surdos ainda continua centrado na língua.

Não pretendo aqui abordar a questão de fluência ou de ensino da Libras mas potencializar algumas perguntas que emergem neste estudo a partir da aproximação do domínio da língua e da qualidade de ensino: será que esses professores oriundos de formações específicas apenas com o curso de Libras (por mais qualificado que seja) têm como pensar a educação do sujeito surdo? Será apenas a Libras a mágica solução para entender esse sujeito no campo pedagógico? E as formas de aprender? As maneiras de se relacionar? E o universo cultural que o abrange?

Inúmeros retalhos-enunciativos do mosaico discursivo trazem verdades sobre o bilinguismo como lógica salvacionista da educação de surdos, sendo a fluência da Libras considerada como garantia da aprendizagem do sujeito surdo, mas também apresentam preciosidades sobre a relação do aluno surdo com a LP.

Vejamos alguns fragmentos que colocam a Libras (na figura do Tils) como suficiente no processo educacional.



Jovem 1:

Me sinto muito tranquilo nesse curso pois tem acessibilidade dentro da nossa universidade por meio de Tils.

Se não houver a presença desse profissional não há comunicação e não consigo me beneficiar da atividade. Já com o Tils há clareza nas informações, pois os professores são ouvintes, não sabem língua de sinais e utilizam a língua oral para dar a as aulas.



Jovem 1:

Realmente essa acessibilidade se dá pela presença do Tils em sala de aula, bem como nas orientações há o acompanhamento dos mesmos. No caso de o aluno surdo não ter a fluência necessária para acompanhar as aulas, o Tils realiza um trabalho mais direcionado a esse aluno de forma que ele possa estabelecer uma comunicação, a tradução é focada no aluno que está sendo personagem da língua-alvo.

Já o mesmo jovem relata dificuldades em relação ao aprendizado na LP mesmo que na modalidade escrita:



Jovem 1:

Existe obrigatoriedade deste profissional e é importante que ele se faça presente para que a comunicação se estabeleça. Caso não tenha esse profissional, às vezes é necessário que esse aluno utilize a Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas esse processo é muito difícil.

É difícil de compreender e é muito melhor quando o intérprete está presente. Outro curso que estou realizando no momento, o qual tem um polo em Porto Alegre com a sede no Ceará, é oferecido e promovido pela marca Dell que trabalha com computadores. Esse curso tem acessibilidade pois tem a possibilidade de assistir em Libras.



Jovem 1:

É um excelente curso, pois as informações se dão através do canal visual, todos os textos escritos na Língua Portuguesa, os quais temos uma limitação para compreensão e considero difícil, podemos clicar ao lado do texto e através da tecnologia a acessibilidade é oferecida por meio de um Tils. [Percepções de P: Aprendizagem pela presença da língua e a oposição à LP.] Esse processo de estudo é muito bom porque eu posso ter acessibilidade ao conteúdo. Na UFSM às vezes eu tenho dificuldade com textos escritos e outras

questões referentes ao conteúdo, porém no curso da Dell tenho aprendido várias coisas que também estão me ajudando no próprio curso da UFSM.

A partir desses excertos, podemos perceber o papel das línguas durante a aquisição do conhecimento, o que reforça a ideia de que a Libras é a língua do sujeito surdo e que, portanto, é por ela que melhor se aprende. Mesmo que a LP esteja presente no contexto educativo, é por meio de trocas em Libras que a aprendizagem se efetiva. Sobre uma das atividades em que aparece a imagem de um grupo de pessoas sentadas a uma mesa estudando pode-se elucidar a Libras como elemento fundamental para esse processo.



- São surdos, estão numa sala, não sabem muitos sinais e assim estão, através de trocas aprendendo juntos.
- Surdos sinalizando e trocando informações entre eles, se forem ouvintes estão conversando por meio da Língua Portuguesa oral.

Na mesma atividade, percebe-se que nesse processo, independente das línguas em contato, o grupamento de surdos favorece o aprendizado, o “estar junto”, estar “com seus pares”, estar “em comunidade”, o que nos leva ao quinto capítulo desta tese, que tematiza sobre a necessidade do contato para manter-se “vivo”, para “ser”, para “existir” enquanto sujeito surdo.



- Estudando, lendo, pensando.
- Pesquisando, estudando querendo se desenvolver.
- Estudando, procurando palavras referentes aos sinais que ela já sabe.
- Lendo, como se fosse um desafio para ela aprender e se desafiar e poder falar melhor sobre o assunto lido.
- Aula, devem estar lendo com perguntas e respostas, **acho que são só surdos.**

Essa noção de aprendizagem perpassada pelo contato entre surdos e por meio da Libras é evidenciada na fala a seguir:



Jovem 1:

Sobre o lugar de aprendizagem: onde sinto que ela acontece de uma forma mais fácil pra mim? Bom, como o meu colega falou, eu também não sabia nada e ao ver um grupo de surdos sinalizando, pude estar ali com eles e aprender muito rápido, aprendi os sinais de uma forma muito fácil e com isso aquisição de conhecimentos e ao longo dos anos fui ficando extremamente fluente por estar aprendendo com os surdos. [Percepções de P: Fluência basta para aprendizagem? E o contato como necessário para aquisição linguística.]



Jovem 2:

Difícilmente os surdos também utilizam essas duas línguas de forma falada. É um pouco mais difícil utilizar as duas línguas, ele (surdo) utiliza muito mais a língua de sinais para o aprendizado e para conhecimento.

Reitero, como profissional da educação de surdos, que entendo que o conhecimento de mundo entre surdos é compartilhado de forma visual, e que favorece o aprendizado dos conhecimentos por essa via; entretanto, não estou aqui avaliando métodos de ensino em suas abordagens linguísticas, mas potencializando a discussão do papel de cada uma das línguas nesse contexto.

Acredito que este trabalho também se endereça a realizar um exercício de hipercrítica, haja vista que os discursos produzidos em torno da educação bilíngue colocaram todo o peso, portanto todo o sucesso, dessa educação na questão linguística.

Em meus alfarrábios discursivos produzidos pelos diferentes grupos de surdos em diversos contextos, a educação bilíngue vem sendo significada como salvação da educação de uma forma mais macro. Ou seja, a "educação maior" de alunos surdos é a educação bilíngue, entretanto, a "educação menor" corresponde a um grande grupo de alunos surdos, que diferem do que vem sendo instituído enquanto sujeito surdo. O sujeito surdo não é apenas língua, as questões da aprendizagem precisam ser resgatadas para além do fator linguístico. Há diferentes maneiras de ser surdo na escola, porém a educação bilíngue vem engendrando práticas que promovem esse

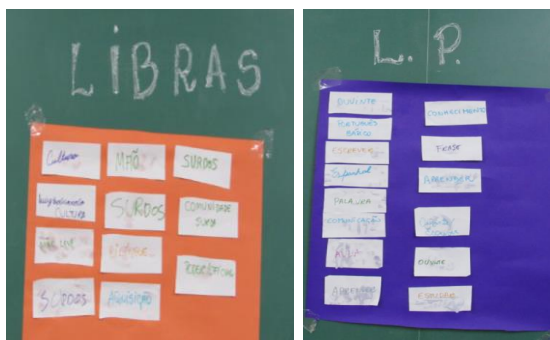
sujeito bilíngue sem atentar às situações diglósicas e, portanto, suas noções de pertencimento.

Retomando ainda o título deste capítulo: “Interfaces linguísticas: a língua como propriedade de um povo, a significação da língua pela oposição e sentidos de língua na noção de pertencimento”, vejamos alguns apontamentos sobre as línguas em contato a partir da confecção de um cartaz com palavras relacionadas a sentimentos, lembranças, sensações e percepções sobre as mesmas:



Encontro 7

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA
Cultura (2x)	Ouvinte (3x)
Mão	Port. básico
Surdos (2x)	Escrever (2x)
Mãos leves	Espanhol
Comunidade surda	Palavra
Poder	Comunicação
Oficial	Aula
Aquisição	Aprender
bilíngue	Conhecimento
	Frase
	estudar



Na própria dinâmica a Libras foi a forma de registro, pois a maioria das palavras foi sinalizada pelos alunos e minha colega do grupo de pesquisa que estava de apoio no dia traduzia para Língua Portuguesa escrita. Alguns justificavam saber o significado do sinal mas não sabiam escrever o mesmo na língua escrita.

Ao aproximar as línguas em contato na escola com os modos de vida surda, volto aos processos de subjetivação, mais precisamente às práticas de constituição

do sujeito. Para isso, alio-me a Castro (2009, p. 408), que, ao articular esses conceitos aos estudos de Foucault, entende esses processos como “os modos de subjetivação como modos de objetificação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder”. Portanto, articulada nesse jogo de poder e saber, o que se fala sobre determinado “objeto”, no caso do ensino bilíngue – a Libras e a LP, institui formas de consumi-las e nessa relação de consumo produz modos de condução de ser sujeito surdo.

Assim, mesmo que pareça redundante, trago mais alguns elementos discursivos que marcam a Libras como parte constituidora do sujeito surdo. Nota-se nas falas sobre o “ser/viver/existir surdo” a recorrência da palavra Libras.



– 1. Amplitude visual; 2. Olfato apurado; 3. Paladar aguçado; **4. É um sinalizador**; 5. Consegue sentir no corpo as vibrações e tem muita facilidade com a expressão facial.

– **1. Libras**; 2. Própria cultura; 3. Surdos que jogam, surdos gaúchos tomam chimarrão, laçam, têm ovelhas, alimentam os pássaros e dançam música gaúcha.

Atividade 6: Recadinho de uma surda!

– Surdos pensam o quanto é melhor sinalizar.

– **A Libras é muito importante**, é própria da cultura surda e **é para todos os surdos**, é um direto nosso.

Sobre os cinco aspectos a considerar no “jeito surdo de ser”:



Sujeito 1: Primeiro: Libras.

Sujeito 3: **Segundo**: Libras.



Jovem 1:

Sobre cinco tópicos que posso pensar e desmembrar sobre o significado de ser surdo: 1. Surdo/ser surdo; 2. **Libras**; 3. Visual; 4. Aprendizagem; e 5. Comunicação.

A dissociação da Libras do sujeito surdo é algo que não propicia a consolidação discursiva das comunidades surdas, pois a mesma é considerada inerente ao sujeito surdo, é marca identitária. É recorrente em minorias sociais o adjetivo de sua marca identitária no momento em que o sujeito se apresenta a um grupo majoritariamente diferente do seu. Sobre essa questão, percebe-se uma frequente apresentação pessoal de pessoas surdas colocando seu sinal em Libras anterior ao seu nome e sua marca identitária: “sou surdo” antes de qualquer outra identificação.



Jovem 1:

Meu sinal é esse, meu nome é X, sou surdo, gaúcho e moro em Santa Maria. Sou o único surdo em minha casa, o restante de minha família é ouvinte. Já nasci surdo, não sei o motivo médico, e por ser surdo fui aprendendo a língua de sinais e não uso nada da oralidade, só língua de sinais. Através do canal visual fui aprendendo e adquirindo conhecimentos, assim minha primeira língua é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa.

[Percepções de P: Primeiro sua identidade como surdo e depois sua identidade local e também por ser surdo a língua natural se dá pela Libras.]

Partindo desse cenário discursivo é que recorro a Aguilera (2008), quando salienta que a atitude linguística é definida pela posição social que ocupa uma língua ou um dialeto, somada às crenças e aos sentimentos que o indivíduo mantém em relação aos seus usuários. Portanto, essa recorrente apresentação pessoal de sujeitos surdos pelo seu sinal em Libras e pela afirmação de sua identidade enquanto surdo nos dá uma pista dos afetos e pertencimentos que essa língua envolve. Ela (a Libras) é mais que a língua do surdo, é uma forma de ser e estar no mundo, ela institui uma forma de ser surdo, de existir.



Sujeito 2 – **Quinto**: quinto e último tópico sobre o jeito de ser surdo. Me parece que às vezes o surdo é muito direto em sua abordagem. Ele, por exemplo, chega e sinaliza: “nossa, como você engordou!” Ele é muito direto em suas informações e isso não significa que ele não tenha educação, pois essa característica de ser mais direto faz parte do ser surdo. Da mesma forma que ele é direto, muitas vezes ele acaba utilizando um vocábulo que parece não ter

conexão ou sentido na frase, como por exemplo: o sinal de “desculpa”. Diversas vezes em uma conversa esse sinal se repete, ele sinaliza: “desculpa”, continua a conversa e mais uma vez “desculpa” sem ter propriamente uma função relacionada ao ato de desculpar-se, se constitui como uma expressão muito usada sem muitas vezes combinar com a estrutura gramatical do que ele está falando, mas faz parte do ser surdo, é “Ah, desculpa” e ele continua falando outro assunto, novamente “desculpa”, “olha só” e continua falando. Então, é mais uma característica comum entre os surdos. O nome de cada uma dessas características eu não consigo dar, mas são percepções que eu tenho acerca do jeito de ser surdo. Espero ter ajudado.

Sujeito 2 – **Quarto:** o quarto tópico é um daqueles que eu não consigo encontrar um nome específico. Eu percebo que os surdos têm algo muito característico e similar no seu jeito de ser. Dois surdos ao se encontrarem conversam instantaneamente sobre muitos assuntos, eles não conseguem encerrar, fechar aquela conversa. **O diálogo é muito e intenso, eles conversam bastante e com muitos detalhes.** Por exemplo: um ouvinte fala: “eu bati o carro”. Já um surdo ao falar “eu bati o carro” acrescenta muitas informações sobre o mesmo evento. Por exemplo: “eu bati o carro, estava dirigindo e aí desviei pra esquerda, acabei batendo de frente” e vai descrevendo toda a cena com um certo detalhamento a esse fato. Essa forma de explorar um assunto faz parte do jeito de ser surdo, ele expande as informações com muitos detalhes, como por exemplo a cor: “a cor era branca” ou o horário, o local e vai acrescentando detalhes, é quase como se ele fizesse uma descrição policial do fato que ocorreu.

Apesar de a entrevistada não saber instituir uma palavra para tal situação linguística, o relato anterior mostra que a experiência visual da Libras é vinculada à vida vivida, experienciada, sentida. Essa maneira de ver as línguas do bilinguismo nos seus sentidos e significados demonstra o quanto o conceito de língua está ligado à noção de pátria, povo, pertencimento e quanto ela é necessária na relação de falantes de uma outra língua (no caso ouvintes).



Jovem 1:

Sobre a língua de sinais, ela é minha, é do surdo, é uma marca do surdo, não temos a oralidade, então precisamos da língua de sinais, precisamos do vocabulário, de sinais. Ela é importante para que pessoas ouvintes possam se comunicar com os surdos, é preciso o uso da língua de sinais para que ele (ouvinte) consiga ter contato, conversar com essa pessoa (surda), se relacionar com ela.



Jovem 2:

Sobre a língua de sinais: É a língua própria da comunidade surda, ela é muito importante, pois é usada pelos surdos. Alguns surdos têm dificuldades e limitações na fala oral, por isso ela se torna tão importante. Os surdos adquirem a língua de sinais ao longo do seu desenvolvimento e permanecem com ela. Sabemos que alguns ouvintes fazem o uso dessa língua (língua de sinais) também.

Para se estabelecer uma relação entre surdos e ouvintes a aprendizagem da Libras é condição *sine qua non* para que ela se efetive de modo satisfatório, porém essa relação institui ainda mais o estrangeirismo na LP. Segundo Rajagopalan (2003, p. 89): “para os falantes de qualquer idioma, o estranho/estrangeiro é aquele com quem não se entendem, ao menos com a mesma facilidade com que supõem poder compreender a fala de um dos seus”. Nesse sentido, trago mais um retalho que demonstra a fluidez comunicativa entre os considerados nativos da Libras.




H: Na relação com ouvintes, principalmente no âmbito familiar uso a língua oral, mas claro que prefiro a língua gestual e conversar com surdos, me sinto melhor, **é natural e a comunicação flui.**

Quando opto por falar considerados nativos, é justamente pelo fato deste texto ser uma análise das verdades prescritas sobre sujeitos surdos e suas línguas, e fazer tal afirmação já conduz à existência de ser surdo enquanto falante da Libras. Ao realizar esta escrita e buscar leituras na área da educação de surdos, diversas vezes


encontro o termo nativo para surdo sinalizante e estrangeiro para seu acesso na LP. Existe uma necessidade de demarcação de fronteiras, de territórios linguísticos.

Para Rajagopalan (2003, p. 93), a língua é uma bandeira política, ela “é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é antes de qualquer outra coisa umas das principais marcas de identidade, de uma nação, de um povo”. Em uma das atividades sobre identificação linguística na escola de surdos, um grupo de alunos começa prontamente a pintar suas mãos representando a Libras. Afirmam que a Libras é muito bonita e faz parte da cultura surda, que desenvolve o conhecimento. Ainda dizem: surdo é “mão”, por isso optamos por colocá-la em evidência (desenho com lanterna apontando o foco de luz para as mãos).

Encontro 7:



O último grupo diz que sua pintura representa mãos de surdos sinalizando.





Essa representação coletiva do sujeito surdo pela marca em suas mãos, pelo significado da Libras em sua história, marca sua existência. Não é uma mera representação artística de sua língua, mas também uma forma de resistência pela presença ameaçadora da “outra língua” enquanto majoritária. “O desejo de manter a língua pura se produz no medo mórbido de ‘contaminação’ com as demais línguas e na desconfiança em relação a qualquer tipo de contato com elas.”(RAJAGOPALAN, 2003, p. 91).

Assim, emerge a possibilidade de pensar processos nos quais o professor possa atuar como mediador entre as línguas e culturas, permitindo um trânsito entre elas de forma a contribuir para as assimetrias de poder entre as línguas que coabitam no espaço escolar. Sobre a LP e seus furos-discursivos, posso inferir que as representações do desprazer vêm se articulando e se modificando para sensações que permitem o contato social e o desenvolvimento cognitivo, englobando tanto a esfera relacional na busca por contato com pessoas ouvintes, quanto intelectual na busca por conteúdos registrados na LP na modalidade escrita.

Encaminhando para o término deste subitem, reitero que a ancoragem desse debate está no processo de subjetivação do sujeito surdo e, portanto, a abordagem de língua neste trabalho, sob o ponto de vista estritamente linguístico, pode ser considerada rasa. Confesso que, por tangenciar o tema, senti necessidade de buscar mais essas questões e acredito que para os linguistas da área de Libras esta tese apenas tangencia alguns pontos da sócio-linguística. Esse investimento nas questões linguísticas daria a responder uma outra problemática que não a em questão, tendo

em vista que o objetivo dessa discussão se focou apenas em identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato.

Nesse sentido, a partir das verdades que circulam sobre a Libras e a LP na esfera educacional, posso inferir que nesse espaço também pulsam novos saberes, novas percepções, novos sentidos para esses elementos discursivos. A escola pode ser o lugar da diferença, do novo, no qual “novos iniciadores” [Biesta], num ambiente em que o diálogo linguístico preserve a singularidade, possa também significar a atual educação bilíngue como a educação de surdos. Outra no sentido de fugir do trivial que engessa, que conduz a partir do que já se tem, mas que desperta o desejo de uma curva, uma dobra, uma fissura, um respiro, um furo. E sobre esses furos, que aos poucos vão alargando sua circunferência discursiva, posso citar outros fragmentos que dialogam com o inusitado.



Encontro 6:

Nenhum dos grupos que trabalhou com videoclipes utilizou a música como elemento sonoro, porém trouxeram em suas produções coreografias de grupos musicais já existentes ou danças de várias épocas e gêneros musicais distintos. [Percepções de P: Consumo da música não pela via auditiva, mas pela identificação visual e cultural.] Em suas apresentações percebi que não sinalizam durante a dança como acontece em clipes da língua oral, em que a letra da música é cantada junto à dança. Os grupos trouxeram uma fala no início ou término da apresentação da coreografia pois os dois utilizam o corpo para comunicação. Mesmo ao mostrar videoclipes produzidos por surdos ou ouvintes sinalizantes em que a sinalização obedece a mesma ordem cronológica dos clipes musicais de língua oral, os grupos de surdos optaram por distinguir a mensagem no clipe (sinalização) da dança ou coreografia em si.

Em se tratando de uma proposta de produção de videoclipe, o mesmo não seguiu um modelo tradutório, nem mesmo trouxe a música como elemento sonoro, pois criou “outra” forma de produção visual. Entretanto, cabe salientar que esse retorno é fruto de uma proposição não habitual na escola de surdos: a música.



Encontro 5:



No início os alunos não acreditam que C1 é surda, pois a mesma disse que é DJ e que curte música. Mostraram-se perplexos, mas ao mesmo tempo felizes por saber que uma pessoa surda gosta e entende tanto de música como ela. C1 conta que ficou surda com 2 anos e desde criança usa a oralidade para se comunicar pois foi estimulada a isso. Porém, com 15 anos de idade ela conhece a língua de sinais e descobre como é melhor sinalizar, fala que a comunicação é muito mais efetiva e prazerosa agora, pois se dá por meio da Libras.

Nessa peça discursiva a oposição e o binarismo também estão presentes, entretanto é de dentro que o exercício de hipercrítica acontece. O “furo-discursivo” está justamente na desvinculação da música de seus possíveis sujeitos (ouvintes). Nesse caso, ela (a música) não abarca os artefatos da cultura surda, nem mesmo está no rol de atividades prescritas na educação de surdos, mas foi consumida pela via do desejo, do prazer, seu consumo perpassou pela identificação de gênero musical, de seus personagens, de seu conteúdo, de sua mensagem, criando uma outra/nova possibilidade de ampliação de seus sentidos e significados. Mesmo oferecendo músicas em que a letra era produzida em Libras, outras opções foram privilegiadas nas escolhas dos clipes pelos alunos. Os personagens com que os alunos se identificavam não eram os sinalizantes, mas os “sertanejos”, as “dançarinas”, enfim, os outros que não eles.



Encontro 6:

A coreografia final traz várias danças em que fazem referência a cenas de clipes musicais atuais e não há sinalização nele.



Retomando a questão de que na maioria das falas sinalizadas a identificação primeira é pelo viés linguístico, nessa atividade pode-se perceber uma contranarrativa, pois o primeiro elemento que os grupos querem comunicar por meio de seus corpos e movimentos é a juventude, a linguagem estética da jovialidade perpassada pelo bens culturais de seu tempo.



Encontro 4:

Sobre o clipe de um rapper surdo (de outra nacionalidade) o grupo diz não conhecer e não demonstram muito interesse na visualização do mesmo. Uma das alunas diz preferir apenas coreografia durante a dança ou gestos vinculados à música, pois justifica que a sinalização é muito rápida e não dá para entender muito, além disso diz curtir mais coreografias pois pode imitar. Ainda nesse contexto, eu questiono aos alunos sobre duas possibilidades: a primeira: eu cantando uma música (com sinalização da letra em Português) e a segunda: demonstro só coreografia ou dança. A indicação da segunda opção como melhor é quase unânime. Os alunos dizem preferir danças e coreografias apenas ao invés de alguém sinalizando a letra. Repito a atividade com outros ritmos e o retorno é o mesmo: música com dança e coreografia é mais votado como melhor de assistir do que música com sinalização da letra.



Encontro 4:

Dois clipes em que havia língua de sinais não despertaram o interesse nos alunos (dois deles falavam sobre família e filhos), o único clipe sinalizado que despertou interesse foi de um MC brasileiro que canta oralmente e sinaliza junto durante o clipe.

Esses excertos denotam uma certa aproximação maior com as identificações culturais referentes às questões inerentes à adolescência do que a diferença linguística na Libras. Ainda sobre esses “furos” em que os sujeitos são descolados de suas línguas pode-se perceber que ainda de forma ínfima algumas desconstruções acontecem:



Jovem 2:

Sobre a língua de sinais:

Por exemplo, um perfil de ouvintes que utiliza essa língua são os Codas, pois utilizam tanto a língua oral quanto a língua de sinais. É um grupo específico de ouvintes que se relaciona com surdos e que utilizam as duas línguas.

Sobre a Libras ser propriedade exclusiva da comunidade surda, alguns pequenos trechos aparecem como possibilidade de pensar em brechas que permitam seus usos por ouvintes ainda que seja para comunicação com pessoas surdas, que, nesse caso, foi considerada como também uma língua do outro (ouvinte) que não do eu (surdo). Ainda que possa parecer excessiva essa questão, gostaria de encerrar este capítulo com um foco maior nas pequenas, porém potentes desconstruções, de algumas verdades do que na recorrência das metanarrativas encontradas.

Por ora, essa discussão centrada na língua encerra-se com o simples propósito, como diz Corazza (2002), para que “se torne uma referência-flecha possível para outras/os pesquisadoras/es” (p. 108) e que possam, com outras ferramentas, olhar para as construções discursivas e potencializar os deslizos das mesmas como furos potentes para novos rumos identitários que têm como ponto basal o fator linguístico.

Propor outras linhas de ação fora dos protocolos produzem outros/novos encontros que nos proporcionam outras formas de escuta. Nesse processo de bricolagem, longe da busca pela obra perfeita (discurso instituído), pude coletar algumas pequenas e frágeis peças quebradiças que, sob um determinado olhar, colocam em suspensão minhas próprias verdades sobre o sujeito surdo. Ainda inspirada em Corazza (2002, p. 125): “é nesse lugar silencioso que reside o diferente” e nesse silêncio que ecoam os furos que vão contra a maré e promovem linhas de fuga para pensar a natural adjetivação da educação de surdos como bilíngue.

3.3 LÍNGUA, CULTURA E REGIMES DE ENUNCIABILIDADE

Depois de discorrer sobre os processos que envolvem as línguas em contato do sujeito bilíngue é importante destacar que em alguns momentos é difícil dissociá-la do fator cultural. É possível perceber na literatura o quanto as problematizações sobre modos de vida contemporânea estão associadas ao campo epistemológico da cultura.

Para tanto, aproximações e afastamentos da relação língua e cultura foram um exercício constante nesta pesquisa, tendo em vista que ambos têm seu papel discursivo e operante na condução das condutas dos sujeitos surdos bilíngues. Esses regimes de enunciabilidade sobre língua e cultura me conduziram a pistas para pensar no fator constitutivo das línguas em contato a partir das narrativas surdas, bem como problematizar a relação de identificação linguística e apropriação cultural no contexto do bilinguismo escolar, e ainda analisar os efeitos da relação língua e cultura nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade (objetivos que norteiam o trabalho).

Nesse sentido, para esse exercício vale lembrar que o discurso não é uma interpretação de signos, mas é produzido nas relações de poder-saber. O emaranhado discursivo sobre a produção do sujeito surdo foi o que mobilizou meu interesse investigativo, considerando que esse sujeito é efeito de importantes processos de subjetivação, como nos mostrou Foucault (2000).

Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. (FOUCAULT, 2010a, p. 262).

Ambas, cultura e língua, estão imbricadas nesse processo de subjetivação, e em se tratando do sujeito bilíngue as línguas não são apenas consideradas como veículo de comunicação, mas como um forte marcador de identidade e de diferença que são cambiáveis ao longo da vida. Sobre esse aspecto, Hall nos convida a pensar:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (2006, p. 13).

A discussão deste estudo procura articular as relações entre língua e cultura aos modos de vida/subjetividade para pensar o caráter constitutivo do discurso na produção do sujeito surdo na contemporaneidade. Dessa maneira, parto de forma mais focal para articulações culturais que brotam no mosaico discursivo das existências surdas.

CAPÍTULO 4 – O PANORAMA DA HEGEMONIA CULTURAL NAS EXISTÊNCIAS SURDAS

Nesse sentido, também, não é o conteúdo dessa cultura que importa, mas o que ela significa.
(Terry Eagleton, 2005, p. 81)

Cultura – uma das palavras mais polissêmicas que conheço e ao mesmo tempo um dos conceitos que mais me encantam por engendrar práticas de vida justificadas pela sua existência. *Usar penas, pintar o corpo, cultivar a natureza* para a comunidade indígena; *falar alto e com as mãos* para o povo italiano; *ser descolado* para a galera jovem; *estar em eventos, escrevendo artigos e envolvido em pesquisas* para a comunidade acadêmica; *identificar-se histórico-socialmente com outros negros* em lutas pela igualdade; *falar uma língua diferente do que o restante das pessoas que vivem em minha cidade, mudar constantemente de moradia e casar apenas com pessoas de dentro da minha comunidade* para as pessoas ciganas; *sentir prazer ao tomar o chimarrão e fazer o churrasco com a família no final de semana* para os gaúchos; e, da mesma procedência mas invertendo a lógica, *considerar a vaca um animal sagrado* para indianos. Esses podem ser pequenos fragmentos que demonstram algumas formas de viver, de comer, de sentir, de vestir, de se relacionar, oriundas de origens sociais, comunitárias, biológicas, geográficas, religiosas constituindo um conjunto de artefatos que definem a cultura indígena, a cultura italiana, a cultura jovem, a cultura acadêmica, a cultura negra, a cultura cigana, a cultura gaúcha, a cultura indiana, a cultura gay, a cultura vegana ou a cultura surda.

Afinal, é nesse enredo que podemos entender a cultura como um fator considerável na lógica das escolhas da vida. Ao trazer esses pequenos fragmentos folclorizados sobre os endereçamentos culturais, tensiono que os sujeitos que dela partilham suas vidas podem significá-las de forma diferente que os demais. Cada dia mais, percebo os “furos” dessa engessada representação cultural de determinados grupos sociais, inclusive pelos seus partícipes.

Considerar que a cultura atua a partir de uma episteme na qual da “natureza” da cultura fomentamos a cultura da “natureza humana” sem cair na armadilha do essencialismo é um exercício deveras difícil. Ao fazer tal afirmação, é importante destacar que, neste trabalho, a cultura é entendida como uma produção discursiva e que as representações de cultura são significadas a partir dos jogos de linguagem.

Nesse sentido, Foucault (2009) nos mostra a força do discurso como prática social e política, que, para ele, (essa prática) configura e até mesmo constitui os objetos dos quais fala. A noção foucaultiana do discurso afirma que o mesmo é uma representação culturalmente construída pela realidade, não uma cópia exata.

Nessa conversa inicial sobre cultura, ponto que este estudo vai além de entender a cultura como um fator etnográfico, mas se aproxima da ideia de cultura como conceito antropológico produzido discursivamente.

Na procura pela definição de cultura, recorri a diferentes dicionários, bibliografia na qual tradicionalmente se busca o conceito das palavras, e percebi na maioria deles que a definição de cultura está ligada ao conjunto de operações necessárias para que o terreno produza, ligado ao cultivo da terra. Porém, em outros exemplares já vemos uma aproximação de caráter social como, por exemplo, sendo o conjunto dos hábitos sociais e religiosos; das manifestações intelectuais e artísticas que caracteriza uma sociedade ou normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro; ou, ainda, expressão ou estágio evolutivo das tradições e valores de uma região num período determinado.

Entretanto, resgato a epígrafe que inicia tal capítulo, salientando que “não é o conteúdo dessa cultura que importa, mas o que ela significa” (EAGLETON, 2005, p. 81). Como ela (cultura surda) é significada, percebida, sentida, experienciada faz mais sentido do que seu conteúdo “em si”.

Aqui não vale a máxima do pensamento iluminista de entender “o que é realmente isso?” ou “o que é essa cultura?”, mas adentrar nas práticas discursivas que nos fazem problematizar de outra maneira, como talvez “de que maneira essa cultura funciona?”. Dessa forma, não busco essencializar cultura alguma ou buscar exaustivamente seu caráter categorizante, nem ao menos descrever os sujeitos que dela partilham valores e experiências, mas busco entender, a partir de uma inspiração genealógica, como o conceito de cultura foi sendo produzido e potencialmente consumido pelos seus partícipes ao ponto de produzir modos de vida. Fazendo um exercício pontual, reitero o segundo objetivo específico desta tese, que é problematizar **a relação da apropriação cultural e pertencimentos nos processos de subjetivação**.

Ainda, diante do entendimento de como opera a relação da cultura a partir dos jogos de linguagem, é que este estudo se alinha ao campo dos Estudos Culturais de inspiração pós-crítica filiado à perspectiva pós-estruturalista. O exercício de buscar a

arena de significados e sentidos de cultura surda de forma mais pontual foi realizada ainda em minha dissertação de mestrado, já citada nesta tese em capítulos anteriores.

Em torno da temática inacabada e pensando nas possibilidades de pesquisa, faço um breve resgate desses sentidos de cultura surda capturadas pelas narrativas de sujeitos surdos as quais denominei *saberes sujeitados* [Foucault]. Ao término do caminho percorrido durante as análises no mestrado, pude entendê-la (a cultura) sob sete aspectos. São eles: a cultura surda como exclusiva e privada da comunidade surda (1); território partilhado com família e intérpretes (2); como fator transcendente e inerente ao surdo (3); como necessária nos contatos surdo-surdo para que se efetive (4); como sinônimo de experiência visual (5); como reduzida à diferença linguística (6); e como lógica salvacionista da deficiência (7).

Sob essas duas últimas categorias – cultura surda reduzida à diferença linguística (discutida no capítulo anterior) e cultura surda como lógica salvacionista da deficiência (tema foco deste capítulo) – é que se potencializou a presente pesquisa no Curso de Doutorado, tangenciando também a discussão do imperativo do contato surdo-surdo no ser/viver/existir surdo que será abordado no capítulo subsequente enfocando as questões de comunidade.

Antes de adentrar em questões mais específicas relacionadas à cultura e, nesse caso, adjetivadas à cultura surda como hegemonia nas existências surdas, valho-me de duas preciosidades conceituais que estudei ao longo desta pesquisa. Ao ler Burke (2003), encontro-os novamente, brindando a discussão desta seção, quais sejam: bricolagem e diglossia. Entretanto, esses dois conceitos trazidos por ele transcorrem, neste estudo, no mesmo sentido, porém sob outro viés analítico. Resgato então, sob o olhar de Burke, os conceitos de bricolagem associados à cultura (no sujeito) e diglossia, para ele diglossia cultural.

Esses apontamentos conceituais me ajudaram, como nos inspira Geertz (1989), a afrouxar ancoradouros em águas perigosas, neste trabalho: o território cultural de pessoas surdas. O conceito de bricolagem perpassa todo o trabalho no sentido de trazer diferentes peças para uma obra só; nesse sentido, Burke, a partir de Lévi-Strauss, o relaciona ao sujeito cultural ao discutir que:

Uma reação comum a um encontro com outra cultura, ou com itens de outra cultura, é a adaptação, ou empréstimo no varejo para incorporar as partes de uma estrutura tradicional. É o que o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss chamava de 'bricolagem' e afirmava ser uma característica de *la pensée sauvage*. (BURKE, 2003, p. 91).

Diante desse resgate do termo bricolagem, já pontuo que o sujeito surdo culturalmente “puro” é uma invenção fantasiosa sob o ponto de vista social-antropológico. O sujeito está a todo momento sendo interpelado por culturas distintas e com a globalização esse processo de hibridização cultural se intensifica. Para fins didáticos, focarei na identificação cultural de sujeitos surdos nas esferas nacional e local. Elas podem ser vistas sob dois aspectos: ora sendo a nacional enquanto identificação do sujeito surdo com a nacionalidade brasileira e local como a comunidade surda em que o mesmo se insere, ora se identificando ao considerar a cultura nacional como a cultura surda, uma vez que sujeitos surdos consideram sua comunidade enquanto pátria, povo e assim a cultura local é considerada como o espaço geográfico que compõe elementos culturais dos quais ele também partilha. Em qualquer uma das opções há o interpelar de, no mínimo, duas condições de identificação da cultura surda: local ou global, porém o sentido que é dado a elas (identificação cultural) diferencia significativamente, levando o sujeito a relacionar-se no mundo a partir das percepções que dela se faz.

Assim, a outra preciosidade encontrada em Burke que muito me alegra para potencializar essas forças discursivas (muitas vezes antagônicas nos processos culturais) é o conceito de diglossia. Sobre ser partícipe da cultura global mas mantendo sua cultura local, Burke (2003, p. 106) chama esse processo de “‘diglossia cultural’ (seguindo um modelo proposto por alguns sociólogos da geração passada e não de ‘bilinguismo cultural’ porque os dois elementos provavelmente não são iguais”.

Ao discutir sobre o cenário futuro para as culturas em nosso planeta, Burke (2003, p. 103) traz quatro possibilidades de análise, uma delas: “o que poderia ser chamado de ‘diglossia cultural’, uma combinação de cultura global com culturas locais”.

Introduzida então a noção de mescla, mestiçagem, composição cultural da qual o sujeito surdo é bricolado, é que cabe então discutir nos modos de vida surdo a relação de apropriação e pertencimento cultural.

4.1 ESTRANGEIRO, TURISTA OU FORASTEIRO – UM POVO SEM TERRA

Esta seção discute questões tangenciais de língua, pertencimentos, espaços e desejos de apropriação cultural. Quando surdos defendem sua comunidade como povo, um povo sem terra que, diferente de outros grupos comunitários, não nasce num ambiente de nativos (outros surdos) e precisam “construir” sua identidade em

outros espaços para além do familiar ou geograficamente instituído, estabelecem padrões de convivência como qualquer nação. Nesses padrões se determinam regras, normas e medidas prescritivas de comportamento e a comunidade surda emerge como potente para os contatos que fomentam esses preceitos de vida.

Os modos de vida contemporâneos são potencializados quando a identidade cultural de seus partícipes é significada e produzida nesse contexto comunitário que muitas vezes acontece no ambiente escolar. Compreender a comunidade surda como um desses grupos que compartilha modos de vida nos chama a pensar a identidade cultural da pós-modernidade. Seja pela língua, pela experiência de ser surdo, pela constituição dos saberes perpassados pela visualidade, ou pelo sentimento de pertencimento cultural, a comunidade surda espalhada pelo mundo apresenta similaridades. Hall (2006), ao discutir sobre o futuro das identidades num mundo pós-moderno, observa que, ao mesmo tempo em que há uma tendência em direção à homogeneização global, existe um certo fascínio com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade.

Com o impacto do global surge um interesse pelo local e as identificações vão produzindo novas formas de se constituir sujeito dessa ou daquela cultura. Ao usar palavras como mercantilização ou consumo não me refiro especificamente aos aspectos econômicos, mas às questões sociais engendradas pelas relações de poder.

Sendo assim, a educação de surdos pode ser configurada numa esfera “local”, ou melhor, numa esfera “micro”, e é nesse espaço que se reúnem os pares surdos formando as comunidades surdas e legitimando modos de viver, aprender e se relacionar no mundo e com o mundo.

Para além desse entendimento de comunidade surda que vai se fortalecendo no espaço escolar favorecido pelas trocas que ele produz, penso que nesse espaço circulam discursos que também constituem o sujeito surdo como sujeito bilíngue. Nesse momento, vale ampliar o conceito de bilíngue, articulando-o à noção de bem cultural que ele agrega (o que é meu, o que é do outro) e de que forma essas identidades híbridas e sua relação linguística vão se instituindo e produzindo endereçamentos de vida.

Essa relação língua e cultura produz uma experiência única, uma diferença. Ao pensar a diferença como devir, como multiplicidade é possível fazer uma crítica às oposições binárias (nós/eles, surdo/ouvinte, legítimo/ilegítimo) produzindo, assim, um plano horizontal assentado em contingências. A partir de um funcionamento perverso,

esse jogo binário sempre vai recair numa lógica de normalidade e talvez a saída seja o afastamento dessa polarização por meio de uma mesma esteira que permita deslizes, caos sem nominação, qual seja, um furo-discursivo que, permeado pelas contingências, produza os acontecimentos.

4.2 ENTRE-LUGAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE – TORNANDO-SE PRESENÇA NOS ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS

O conceito “cultura surda” engendra práticas que produzem efeitos no contexto escolar e ganha força constitutiva, uma vez que atua sobre os processos de subjetivação dos sujeitos surdos, pois abarca uma gama de significados que produzem verdades sobre si mesmos. A recursividade da cultura no processo de subjetivação do sujeito surdo a partir de uma lógica não deficiente pode ser pensada como uma nova episteme, visto que direciona e implica entender de uma nova maneira a própria vida, bem como se aloja nas escolhas que dela se faz. Para Yúdice (2013, p. 53): “a transformação específica da cultura em recurso representa o surgimento de uma nova episteme, no sentido foucaultiano”. Nesse sentido, podemos significar também a cultura surda como uma nova episteme.

[...] episteme designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem a sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época. (VEIGA-NETO, 2007, p. 96).

Essa recursividade da cultura como episteme tem infinitas atribuições nos contextos políticos, educacionais e identitários. E é nesse sincretismo que a cultura é polissêmica, encontra elementos díspares, originários de diferentes visões do mundo e definições. Atenuando o valor da cultura articulada à comunidade surda, ela ganha um caráter doutrinário e filosófico. Nesse paradoxo entre a disparidade e ao mesmo tempo a rigidez desse conceito é que tensiono os territórios e práticas que articulam esse discurso cultural, propondo estratégias de fuga para o essencialismo classificatório do sujeito surdo.

A relação entre as esferas cultural, educacional e de constituição do sujeito não é nova. No entanto, pensar na articulação entre esses processos como importantes processos de subjetivação dos sujeitos surdos é o que intenciono com este estudo. Ou seja, ao tomar a proliferação dos discursos sobre cultura surda como um

dispositivo¹⁵ que aciona práticas de subjetivação desses sujeitos, o qual muitas vezes produz um “determinismo” na forma como esses sujeitos se relacionam, é fundamental para entender os modos e as escolhas de vida das pessoas surdas na contemporaneidade. A partir de Foucault, tomo noção de dispositivo como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Os elementos que compõem a cultura surda de forma a entendê-la como um dispositivo podem ser amplamente abordados a partir das políticas públicas relacionadas a pessoas surdas; legislações e decretos referentes à Libras; a formação de profissionais para atuarem com pessoas surdas; a própria condução dos sistemas de educação de surdos; dos currículos dos cursos de Letras/Libras e pedagogia bilíngue; nas narrativas das comunidades surdas que pontuam a cultura como noção central nos processos que envolvem a vida pública e escolar do sujeito surdo.

Quando trago a questão curricular do espaço escolar, pontuo que esse artefato – o currículo – vai para além do documento formal, mas se constitui na forma de como esse sujeito público-alvo da educação de surdos é pensado. Tendo em vista que esse aparato curricular é tangencial à pesquisa e que a partir dele teria elementos possíveis para pensar em outra tese, saliento que nesse momento essa opção foi feita por entender que, ao analisar um currículo, é possível “inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Destacadas essas questões, percebo que o discurso sobre o bilinguismo na educação de surdos é naturalizado e a maneira como emerge a potente “cultura surda” como genuína dos processos de aprendizagem são efervescentes em qualquer espaço acadêmico ou de saber científico sobre o tema. Em recente pesquisa realizada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes), nomeado

¹⁵ Neste estudo, a noção de dispositivo é brevemente discutida, pois se constitui focalmente como forma de entender o funcionamento da cultura. O conceito elaborado por Foucault (2000) é explanado nesta seção, mas o dispositivo não se constitui em um conceito-ferramenta para o objeto de análise que se dá no discurso da relação língua/cultura.

“Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”¹⁶, tive a oportunidade de adentrar nas miudezas discursivas geradas pelo relatório da pesquisa que descreveu o contexto educacional das 13 escolas de surdos do Rio Grande do Sul pesquisadas. A partir de uma divisão geográfica realizada pelos coordenadores da pesquisa, envolvi-me com a coleta de dados de uma das escolas que ficaram sob responsabilidade da UFSM. Em uma das etapas, que entrevistava alunos surdos e professores da escola mencionada, pude perceber elementos interessantes para pensar a educação bilíngue no que tange aos objetos de análise deste estudo: língua, cultura e comunidade.

Trago aqui alguns excertos a fim de localizar indícios e condições de possibilidade de pensar os lugares que esses objetos (língua e cultura) tomam na escola. Os fragmentos trazidos nesta seção foram anteriores ao processo de qualificação desta tese, porém se configuraram em elementos-chave para pensar em estratégias metodológicas e abordagens menos convencionais para constituir a materialidade da pesquisa.

Sobre o fator cultural atrelado à questão linguística, vejamos a fala de um professor surdo ao descrever o que faz da sua escola uma escola de surdos, ou uma escola bilíngue:

Porque aqui a primeira língua é a Libras, e a segunda língua é a Língua Portuguesa. É diferente da escola de ouvintes, onde a primeira língua é a Língua Portuguesa **e a cultura é baseada na cultura ouvinte, na cultura da oralidade**. Então, aqui temos uma característica **própria da escola de surdos, que é visual e tem um currículo próprio, específico**. (Professor surdo).

Podemos perceber que língua e cultura se fundem em significados nas práticas escolares produzindo também processos antagônicos com o espaço regular, sua língua e sua cultura. Ainda sobre o fator língua e seu papel constitutivo, vejamos a fala de um aluno sobre o espaço escolar específico para surdos e que expõe dicotomicamente seu sentimento enquanto pessoa ao se relacionar com Língua Portuguesa na inclusão escolar:

Aqui no X, com os colegas, eu tenho vontade de me profissionalizar [...] Mas eu não gostei e não gosto da oralização porque eu não entendo. Com a oralização, eu não entendo nada, **eu me sinto bobo**. (Aluno surdo – 56 anos – 3º ano do Ensino Médio).

¹⁶ Projeto desenvolvido pela UFSM, UFRGS e UFPeL, no qual o objetivo foi analisar de que modos a circulação e o consumo dos artefatos culturais surdos, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica.

Em outra narrativa analisada, percebo o caráter social atribuído às línguas em contato. Mostro as palavras de um dos sujeitos da pesquisa no que se refere à noção de pertencimento à escola, no qual ele aponta um sentimento de inferioridade quando utiliza a língua oral ao relatar momentos marcantes em sua trajetória escolar:

Eu quis estudar na X porque o aprendizado é muito bom, a gente se desenvolve bastante, o ensino é através da Língua de Sinais, e através dela se ensinam várias coisas, outras escolas. Na escola de ouvintes, eu tive muita dificuldade, é muito ruim, principalmente em referência à comunicação. Também me sentia muito menosprezada, não me sentia segura. Os professores tentavam se comunicar comigo, e eu nunca consegui estabelecer uma comunicação com eles. Então, prefiro X pelo aprendizado ser na Língua de Sinais. (Aluna surda – 17 anos – 2º ano do Ensino Médio).

Ainda sobre a opção escolar centrada na língua, trago uma fala pontual que demonstra a opção da escola pela Libras:

Porque é bom, é importante estudar aqui, eu gosto [...] **Na escola inclusiva é bem difícil. Aqui tem a língua de sinais, então, é melhor.** (Aluno surdo – 13 anos – 8º ano do Ensino Fundamental)

Além da língua, há de se perceber articulado a essa questão o fator cultural endereçado cotidianamente aos alunos surdos na escola específica. A cultura surda, apesar de muitas vezes pedagogizada na escola, carrega também o caráter de experiência e pode ser percebida na narrativa de um dos sujeitos da pesquisa ao narrar o ambiente cultural surdo favorável ao aprendizado:

Eu me sinto muito bem aqui, eu desejo mesmo estar aqui. Se estivesse em outra escola, independentemente da escola que fosse, mas que tivesse ouvintes, eu não ia me sentir tão confortável, **nem me sentir tão familiarizado, principalmente por essa questão do aprendizado e da visualidade.** No caso do professor ouvinte, uma prática comum em uma sala de aula é o professor chamar o aluno pelo nome, e, se eu, por exemplo, estivesse de cabeça baixa, escrevendo, eu não iria perceber. Isso acontece porque o surdo usa a questão do olhar, do ver, e não do ouvir [...] **Aqui, sim, pela própria questão da disposição das cadeiras, eu posso ver os meus colegas e professores sinalizando. Por isso, eu quero me manter nessa escola, que é um lugar em que realmente me sinto muito bem.** (Aluno surdo – 16 anos – 2º ano do Ensino Médio)

Não se trata aqui de dessacralizar a cultura surda nos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento, é tão somente uma problematização desse não-lugar ou entre-lugar entre as culturas que os regimes de enunciabilidade têm propagado sobre esse ser surdo cultural e suas formas de aprender. O sujeito surdo inserido na escola contemporânea, seja ela regular ou específica de surdos, é uma escola pensada a partir da modernidade em que o sujeito “necessita” dar conta de uma série de questões desse homem moderno, incluindo essa “outra cultura”

significada pelos surdos com majoritária, universal, de ouvintes, de dominação ou, por que não dizer, colonialista.

O caráter bilíngue não é equilibrado, não está na mesma esteira de significação e experiência e, portanto, as forças homogeneizantes de cultura se tornam elementos a serem problematizados, haja vista que, para a afirmação do eu, o apagamento do outro se intensifica, incluindo seus sujeitos, sua cultura e sua língua numa relação de assimetria.

É, portanto, na contramão dessas metanarrativas dos movimentos culturais vinculados à educação bilíngue que lanço a problemática do essencialismo cultural surdo como uma temática contemporânea. A contemporaneidade, para Agamben (2009, p. 59): “é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere por meio de uma dissociação e um anacronismo”. O autor ainda salienta que: “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos por que, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Sobre esse abandono das metanarrativas é que me debruço. As arenas de significado de cultura e seus efeitos na produção de sujeito surdo e sua relação com o conhecimento me instigam a olhar com mais cuidado algumas verdades que circulam nesse campo discursivo. É nas “miudezas discursivas” que se diluem, nas sombras do discurso hegemônico que tornam esse problema de pesquisa um problema contemporâneo. Dentre as definições de Agamben (2009), interessa-me pensar o pesquisador contemporâneo como aquele que mantém o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro: “contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Essas sombras, ou esse “entre-lugar”, é justamente o que escorre, o que não pode ser medido ou descrito, mas experienciado na investigação educativa.

O que me proponho é fazer vibrar esse desejo de realidade com essas práticas e esses discursos que chamamos de investigação educativa [...] A experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado,

o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. (LARROSA, 2008, p. 186).

Nesse sentido, retomo o tema desta seção com a experiência e sensação de entre-lugar. Considerar esse não-lugar como algo produtivo que emerge das incertezas e possibilidades, o sujeito *ser presença* [Biesta]¹⁷, vir a ser, sem a constante condução de condutas a partir de suas relações monoculturais atrelada à identificação linguística é um respiro para esse sujeito a priori *homo surdus*, portanto na ordem do devir.

Esses conflitos de nomenclatura surdo e ouvinte polarizam as formas de ser. Um exemplo onde posso problematizar tal afirmação é sim nos modos de vida, de existência. Eu, uma pessoa ouvinte, falante da língua oral do país, à qual também atribuo valores culturais, significo-me e constituo-me diariamente também com elementos da cultura surda. Esses pertencimentos, discursos, jogos de poder/saber engendram nossas práticas diárias, e é justamente nessa hibridez e fissuras de um essencialismo cultural que pontuo que surdos também se constituem com elementos da cultura “ouvinte” apesar de não ser significada como sua cultura. Sendo assim, essa emergência conceitual que produz o sujeito surdo coloca a cultura como uma nova episteme, ou seja, como uma lente para entender o que acontece em suas práticas e que legitima seus saberes.

Num exercício de inspiração genealógica sobre os efeitos desse discurso cultural e linguístico enquanto dispositivo que aciona práticas de subjetivação é que esta pesquisa se inscreve. Ele (o discurso) constitui o objeto de análise e é imanente a esse objeto, portanto, nesse sentido, falar de cultura é falar de dispositivo. Pelo entendimento que o contemporâneo é tomar posição em relação ao presente e acertar as contas com o seu tempo é que a matriz de inteligibilidade deste trabalho circunda os discursos.

Não desejo resolver o problema da cultura surda, pois ela não se constitui num problema, mas é um tema contingente para pensar um caminho investigativo dos processos educacionais de pessoas surdas. Para Veiga-Neto (2004), é no decurso do trabalho que novas possibilidades podem abrir outras possibilidades, inclusive mais instigantes e muitas vezes impensadas, mas só se estivermos abertos ao novo, ao

¹⁷ Ver BIESTA, 2013. Nessa obra, especificamente no capítulo 2, o autor trabalha com a possibilidade de o sujeito *tornar-se presença* como um ser único e singular, como alguém *um* afastando a determinação do sujeito humano como uma substância ou essência.

inusitado e insatisfeitos com o que temos. Esse novo e inusitado transborda nas fronteiras culturais, longe de suas polaridades.

4.3 TORNAR-SE PRESENÇA NA FRONTEIRA CULTURAL – PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A partir dos estudos de Biesta (2013) é possível perceber que o sujeito dos tempos modernos, visto como autônomo, transcendental e da racionalidade, não está mais entre nós. Ainda sobre o entendimento da produção de sujeito o autor, centrado nos estudos de Foucault, discute sobre a morte do sujeito, o fim do homem que deve ser compreendido como uma crítica da ideia de que é possível definir a essência do que é ser humano. Ele ainda focaliza a questão de onde e como o indivíduo único “torna-se presença”.

Tornar-se presença não é simplesmente um processo de se apresentar ao mundo. Consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem. Tornar-se presença é, portanto, uma apresentação a outros que não são como nós. (BIESTA, 2013, p. 75).

Precisamente nesse argumento que só podemos *nos tornarmos presença* num mundo povoado por outros seres humanos que não são como nós é que tensiono como é possível *tornar-se presença* se, de antemão, a identidade dos recém-chegados [surdos] já estão tão fixas? Como irromper com as impossibilidades do ser? “Tornar-se presença de seres únicos, singulares não é algo que pode ser controlado pelo espaço, mas é necessariamente algo que ‘interrompe’ o programa” (BIESTA, 2013, p. 79).

Para tanto, essa necessidade de nomear, classificar, encaixar, delimitar, definir e pontuar características culturais impede o que produz o novo, o único. Estar dentro ou fora dessa cultura delimita um espaço, um perfil, um padrão, uma norma, um protocolo a ser seguido e sua permissão para romper essas fronteiras é negociada a todo momento. Seja por interesses políticos, culturais ou identitários a recursividade da cultura constrói muralhas fronteiriças na maneira de ser, de torna-se presença.

Enfim, pensar essa discussão cultural a partir de um dispositivo nos processos de subjetivação, entendido como um gatilho determinista para os modos de vida é uma possibilidade de contenção de formas de ser, de aprender e de viver do sujeito surdo.

4.4 ENSAIOS SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Neste estudo, seria um exercício improdutivo trazer as definições do conceito de cultura. O que está em jogo é como ela atua, como ela funciona, e no caso específico deste trabalho, como os discursos sobre a cultura [surda] subjetivam os sujeitos [surdos] de maneira a produzir modos de vida. Junto a essa questão, faz-se pertinente, em alguns momentos, pensar nela articulada aos processos de subjetivação no contexto escolar.

A temática cultura surda no campo da educação de surdos é recorrente. Ela surge no pensamento pedagógico nos últimos anos inscrita num conceito naturalizado. A partir desse entendimento, o valor celebratório atribuído à cultura surda perpassado pela identificação linguística na Libras é um dos aspectos que permeiam as narrativas surdas em diferentes espaços e tempos e, neste estudo específico, o campo da educação.

Nesse contexto, as práticas bilíngues, sejam em espaços inclusivos ou em ambientes específicos para surdos, onde a língua de instrução é a língua de sinais ou a Língua Portuguesa, o sujeito da educação é a pessoa surda. Sendo assim, a cultura surda tem papel central, atuando como dispositivo que coloca em funcionamento muitas práticas. Em Yúdice (2004), encontramos alusões ao conceito de cultura atuando como recurso marcando a conveniência da mesma compreendida em um discurso que movimenta a prática pedagógica. Para tanto, o funcionamento do conceito de cultura se dá a partir da noção de dispositivo. Na perspectiva pós-estruturalista, discutindo a ampla classe dos dispositivos foucaultianos, Agamben (2010, p. 40) chama de dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

Nas facetas da pesquisa operei com as narrativas de pessoas surdas, entendendo-as como saberes subjetivados que vão constituindo uma gama de significados com status legítimo e científico. Sobre essas narrativas é importante pensar no valor constitutivo da linguagem instituindo significados atrelados a ela, onde os discursos de cultura conduzem aos processos de subjetivação de identidade surda cristalizada e essencialista.

Sobre a afirmação da identidade produzida pela linguagem, voltemos à discussão de Silva (2000), na qual a classificação de “nós” e “eles” divide o mundo

social e localizam não só pronomes gramaticais, mas posições de sujeitos marcadas por relações de poder. “Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2000, p. 82). Quando essas fronteiras culturais são fortemente estabelecidas, a noção de sujeitos – Eu e o Outro (o surdo e o ouvinte) – adquire mais força e, por conseguinte, as relações entre as línguas em contato (Libras e Língua Portuguesa) também.

Nessa lógica, espaços de educação bilíngues já vêm marcados por ser a Língua Portuguesa “propriedade alheia” e com ela alguns elementos de leitura e escrita que demarcam o cotidiano escolar. Os movimentos de resistência de parcelas politizadas da comunidade surda a uma imposição ouvintista e os atravessamentos discursivos acabam por também “resistir” à língua do “outro”, que no caso do surdo é a dele também, pois ele é brasileiro. Para Costa *et al.* (2003), as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, e assim vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo.

Essa dicotomia entre sujeitos, línguas e culturas produz efeitos na aprendizagem das mesmas pelo alunado surdo. É comum vermos surdos dizerem o quanto é prazeroso trabalhar em língua de sinais porque faz parte da sua cultura e o quanto se sentem estrangeiros culturais da Língua Portuguesa. E é nesse binarismo que, para reafirmar minha cultura, eu nego a do outro como fator constitutivo.

Retomo o recorte de um fragmento enunciativo sobre a Libras, LP e agora incluindo a temática Cultura e os significados atrelados a elas:



Encontro 7

LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA	CULTURA
Cultura (2x)	Ouvinte (3x)	Surdo (3x)
Mão	Port. básico	Aluno (2x)
Surdos (2x)	Escrever (2x)	Indígena
Mãos leves	Espanhol	Negro (2x)
Comunidade surda	Palavra	Capoeira
Poder	Comunicação	Escravos

Oficial Aquisição bilíngue	Aula Aprender Conhecimento Frase estudar	Def. mental Autista Sujeito (2x) Deficientes Cegos Japonesa Italiana Alemã Mulçumana identidade
----------------------------------	--	--

Sobre o sujeito da Libras ainda aparece o SURDO e na LP o OUVINTE. Pode-se perceber que na cultura essa marcação no sujeito parece mais deslizante, trazendo uma dispersão de sujeitos. Retomo a ideia dos “furos” discursivos para pensar acerca dos essencialismos culturais na produção de subjetividades surdas, atentando às respostas das mulheres que, ao pesquisarem sobre diferentes culturas (a forma como vivem, o que vestem, o que comem, como se relacionam), optam por uma para identificarem-se individualmente:



- capoeira;
- gaúcha, pois sou do Sul, gosto de chimarrão;
- africana, pois sou negra;
- japonesa, pois me sinto uma guerreira, enfrento muita luta no dia a dia;
- com o grupo de surdos.

Já na mesma atividade, quando o fator é língua, a mesma ainda vem colada ao sujeito:



Ao descreverem a imagem referente à cultura surda falaram que os personagens que apareciam deviam ser surdos, pois estavam sinalizando.

O mesmo pode-se entender a partir das seguintes atividades desenvolvidas com alunos surdos:



Encontro 1 e Encontro 2:

Percepções e registros das falas durante o encontro:

Em uma das atividades (F), após vermos muitas imagens contextuais de diferentes culturas e discutirmos sobre elas: cultura indígena, baiana, gaúcha, cigana, árabe, religiosa, surda, grafiteira (arte de rua), egípcia, da capoeira, japonesa, entre outras, foi perguntado: por qual cultura você se identifica? As respostas imediatas foram:

- Com a cultura gaúcha...
- Cultura indígena, também africana ou ainda baiana – talvez capoeira...
- Aqui também temos influência de diferentes grupos que vieram de outros países...

E depois de uma breve conversa sem nenhuma menção específica à surdez, um aluno fala:

– Ah... também com a cultura surda...

Por estar em um ambiente com mais de 30 alunos surdos tematizando sobre cultura, imaginei que a resposta espontânea de muitos deles seria: cultura surda. Porém, esses traços identitários de diferentes discursos culturais vêm constituindo o sujeito surdo na contemporaneidade. Talvez o espaço educativo possa ao mesmo tempo produzir binarismos, mas também introduzir um pouco do “profano” nos processos culturais essencialmente surdos.

Masschelein e Simons (2017, p. 39) falam de um tempo e lugar profano referindo-se a algo “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado”.



Encontro 1 e Encontro 2:

Na mesma atividade, em alguns momentos ainda se percebe a descrição de artefatos culturais categorizados, porém a mesma frase é finalizada com elementos de singularidade entre os grupos sociais (surdos e ouvintes).

Cultura são costumes, por exemplo: o ouvinte fala ao celular, pode identificar sons como gritos ou barulhos mais distantes como um cachorro, alarme de carro ou buzina e conversam oralmente através da LP. Os surdos usam a campainha luminosa, sinalizam por meio da Libras, participam da comunidade, associação e campeonatos esportivos de surdos **mas na verdade os ouvintes e surdos são quase iguais, têm muitas semelhanças.**

As frases sobre cultura, sinalizadas nesse encontro, foram para mim uma surpresa, uma fissura no engessamento do discurso sobre uma cultura essencialmente surda. Acredito que essa impressão não foi apenas minha, pois ao término da atividade, uma professora veio “justificar” que eles também trabalham cultura surda na escola, mas que vem percebendo esse enfraquecimento discursivo da pureza cultural.

Quero reiterar que não estou negando, no sentido de crítica, os discursos sobre cultura surda no locus escolar, mas problematizando os efeitos dos mesmos nos modos de vida dos sujeitos surdos. Sobre as experiências escolares, Masschelein e Simons (2017), ao falar das micro resistências ao desmonte e a descaracterização do ensino público do país, em seu livro *A defesa da escola*, trazem que o papel do professor também é o “[...] de ajudar os alunos escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social” (p. 68). Em aspectos pedagógicos, pode ser que no discurso do hibridismo cultural esteja uma potente subversão produtiva, da lógica da transgressão dos processos de normalização da cultura política dos surdos.



Encontro 1 e Encontro 2:

Sobre o hibridismo cultural nos processos de identidade dos alunos surdos, seguem as esculturas realizadas a partir da atividade F descrita anteriormente.

Fotos das esculturas sobre cultura realizadas por alunos surdos



A partir da imagem acima, dentre as 7 fotos, percebe-se que em 12 esculturas que tematizam a cultura apenas uma faz referência ao universo da Libras e à cultura surda.

Confesso que, por mais que não esperasse uma comunidade surda extremamente essencialista em relação à cultura, ainda imagina possíveis metanarrativas sobre a questão cultural da comunidade surda. Entretanto, as repostas (que nesses primeiros encontros foram sinalizadas, encenadas e esculpidas) foram infinitamente diferentes do que eu pensava aparecer. A autodefinição para além da surdez esboça outras possibilidades análise.

Sobre as aventuras representacionais ainda na juventude outras peças do mosaico se agrupam em processos de identificação não pautados na surdez.



Encontro 3:

Grupo misto:



Explicação da temática das imagens eleitas:

A: A imagem mostra diferentes tons de pele em diversas pessoas: brancos, pretos, indígenas, alemães, etc. Queríamos explorar a união entre pretos e brancos.

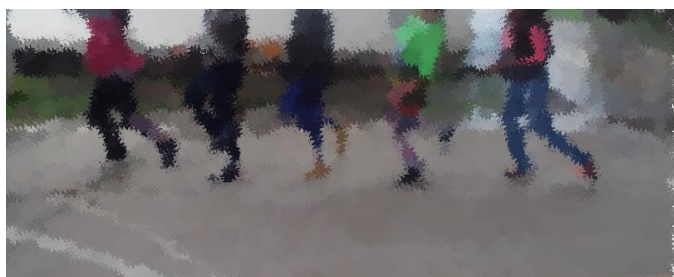
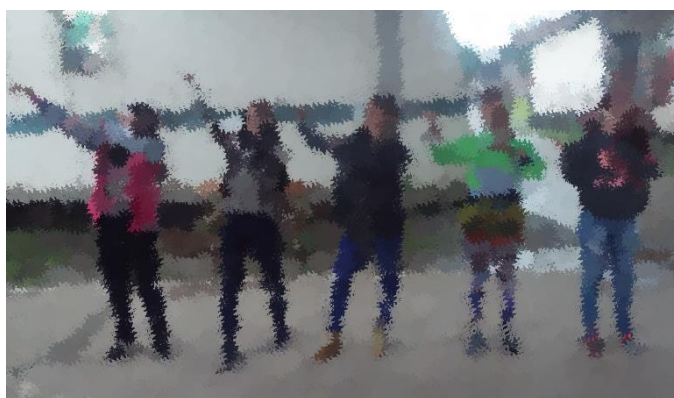
Essas imagens apresentam uma correlação de identificação fundada em reconhecimentos e esquemas identitários que trazem uma noção fragmentada de sujeito que foge da ideia de homem moderno indivisível. Sobre esse sujeito híbrido, podemos pensar que é “permanentemente confrontado pela configuração cambiante de identidades possíveis, o individuo ocupa múltiplas posições de sujeito, isto é, apresenta distintos aspectos identitários que não se unifica, em torno de um eu coerente” (MOREIRA, 2011, p. 123). Ainda sobre as escolhas de consumo cultural, outras fotografias possibilitam o deslocamento da fixação da diferença da surdez no fator linguístico e promove outros movimentos.



Encontro 3:

Grupo de meninas (1):

Fotos eleitas:



Explicação da temática das imagens eleitas: (A: Alunas, P: Pesquisadora)

A: Uma das imagens traz nosso grupo meditando e fazendo yoga. Outra foto mostra a famosa “sarrada” que copiamos do grupo de dança que a inventou.

P: É da daquela musica conhecida?

A1: Não, eu sou surda, não é de música nenhuma.

A2: Claro que essa coreografia é de uma música.

P: Semana que vem então trarei essa música.

A2: Ah, por favor, traz forró.

A3: Eu gosto de funk, vou treinar até lá.

A2: Essa imagem também é de outra música.

A1: Não é não, é o movimento daquele atleta (Usain Bolt).

A2: Não é não, é de uma música sim, eu vou pesquisar e te mostro, é de um MC.

A1: Mas eu não entendo nada de música.

Todas as alunas: Nossa última foto representa a evolução, desde o macaco.

[Percepções da P: Consumo do cotidiano, assuntos como música, MC, atletas, yoga, bem como o registro de imagens icônicas como a da evolução evidenciando o canal visual como fator importante na aprendizagem.]

Percebem-se elementos de interculturalidade no fragmento anterior que remete à música, ao cotidiano, ao mundo, à escola, ao corpo, à expressão, e a tudo isso podemos nomear de culturas. Burke (2003), sobre a sobrevivência das culturas, salienta que há muito tempo as culturas deixaram de ser ilhas e que a segregação ou o não contato entre culturas distintas não é uma opção viável a longo prazo. Portanto, tradições culturais estão sempre em construção, para usar um vocábulo da perspectiva que este trabalho se insere, o discurso dos elementos culturais está sempre sendo produzido. E é aí que a contemporaneidade nos ajuda a entender esse tempo com outras lentes.

A interculturalidade é justamente esse interstício como algo novo, criativo, que acontece, que emerge. A interculturalidade não é a junção ou a soma de duas ou mais culturas, mas a criação de algo/outro que não em seu sentido original. “Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: a multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco” (CANCLINI, 2005, p. 17). Sobre esse empréstimo recíproco podemos abarcar a essa discussão o sentido

de mestiçagem ao contextualizarmos a frase “somos surdas e amamos música” no retalho a seguir:

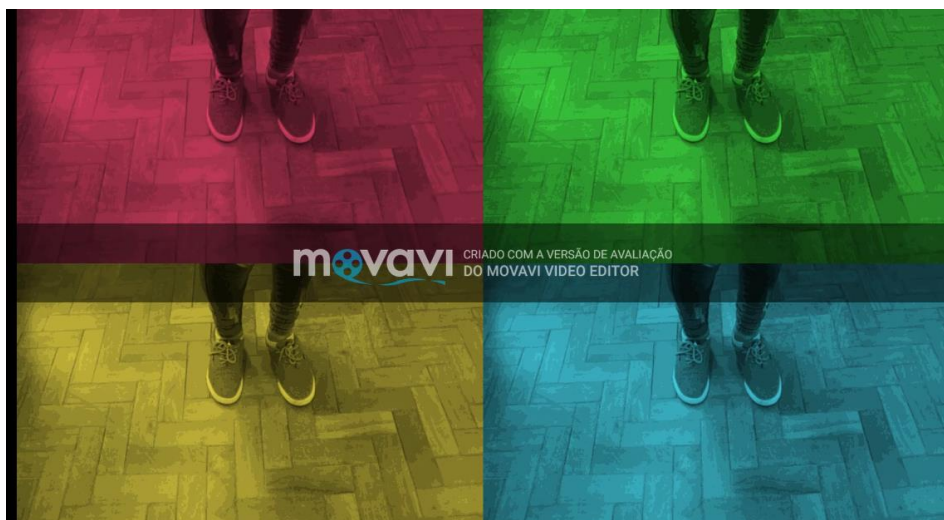


Encontro 6:

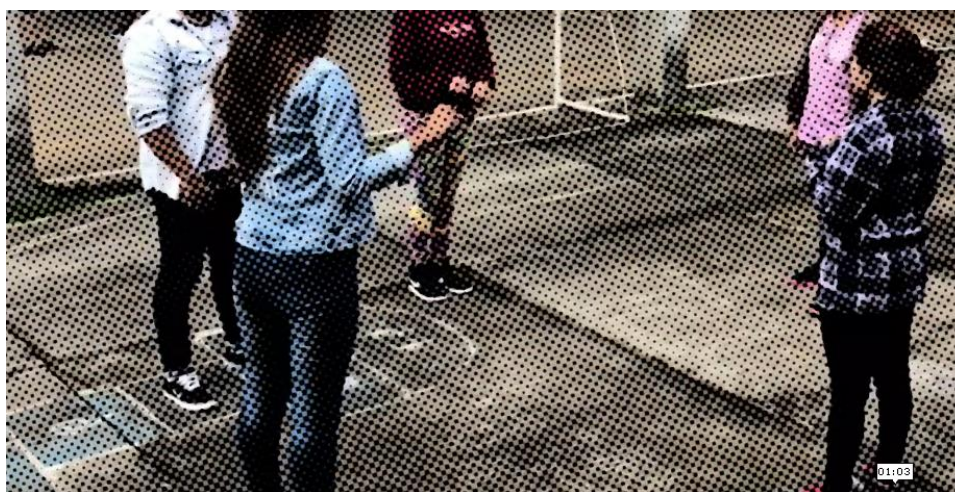
Grupo das meninas (1): Através da dança, criaram uma coreografia com inspiração em grupos musicais e coreografias atuais que circulam nas mídias digitais.

– Primeiro momento: Filmaram cada uma delas fazendo o seu sinal pessoal e a líder do grupo fala: **Nosso grupo é de surdas e amamos música!**

Cena da apresentação inicial:



Ensaio da coreografia que traz elementos da cultura pop e hip hop numa leitura bem jovem e contemporânea:



Essa possibilidade de “torna-se presença” [Biesta] sem medos, sem dogmas, sem receios de aventurar-se por espaços que não são considerados seus é o que

este estudo pode entender como produção de outras formas de existências que fogem da trivialização do ser surdo pautado no essencialismo. Para Canclini (2005, p. 56): “conceituações resultantes de uma experiência histórica que, ao não se deixarem desafiar pelas mudanças ou por aqueles que veem a alteridade a partir do lado oposto, correm o risco de dogmatizar-se”.

Quando os atributos que definem quem sou eu e o que posso ser, usar, vestir ou falar são suspensos, a reprodução mecânica de alguns comportamentos tende a confrontar sua estrangeiricidade. Fato esse observado no relato a seguir sobre um aluno surdo que usa fones de ouvido para além de seu consumo sonoro, e sim como um adereço que representa algum traço de sua identidade:



Encontro 4:

Depois de mostrar e explorar cada um deles, discutindo com os alunos sobre o que mais gostaram ou o que mais chamava atenção em cada um deles, elegi as seguintes falas ou percepções sobre a discussão: (P: Pesquisadora, A: Alunos)

P: Sobre gostar de músicas e danças:

As respostas foram: sim, não, mais ou menos. Eles indicam os colegas que sabem dançar alguns ritmos musicais específicos. Como o colega que dança música gaúcha, ou outro que dança break, e ainda outro que está sempre com fones de ouvido por gostar muito de música. O aluno que está sempre com fones tem um estilho hip-hop na forma de se vestir, ou seja, os fones também servem como um adereço da vestimenta.

Um grupinho de adolescentes conversa paralelamente sobre alguns MCs que gostam, que assistem no *YouTube*, explorando as características pessoais dos cantores como roupas, tatuagens, cabelo, estilo.

P: Sobre os gêneros músicas que gostam:

A: Forró, gaúcho, sertanejo, funk.

P: Sobre as percepções durante os clipes:

Discutem sobre instrumentos, roupas, expressões faciais, a mensagem e vão conversando e trazendo ideias para a produção que eles irão realizar na semana seguinte que consiste em filmar um clipe.

A: Eu já vi um surdo que canta em rap em língua de sinais e outra surda que toca violão, achei muito estranho.

A turma pede mais clipes de MCs várias vezes. Comentam também que alguns surdos não conseguem dançar pois ouvem pouco e continuam a indicar os alunos que se destacam por saber dançar um ritmo específico e solicitam que o mesmo possa apresentar um pouco sobre a coreografia. O aluno referência na dança pede o fone emprestado a um colega e pede que aumente o som para poder dançar.

A partir desse relato, de forma alguma estou exaltando o consumo de certos elementos considerados do “mundo ouvinte” como prática de normalização, pelo contrário, é pelo viés do inusitado, pela possibilidade de ser sujeito pautado pelo desejo e não pelo dogma que essas práticas ganham potência no espaço escolar. O desejo pela música não implica o desejo de identificar-se com o ouvinte, mas com os bens culturais desse tempo.



Encontro 4:

Alguns alunos demonstram ter um gosto musical específico, um deles, por exemplo, diz gostar de “blac haze”. Afirma curtir muito a música, frequentar festas com esse gênero musical que também influencia na forma como se veste. [Percepções de P: Consumo cultural e valor simbólico da música para além da sonoridade.]

Um dos grupos de meninas apresenta uma prévia do que pensam em filmar no encontro seguinte, com coreografias de grupos musicais famosos atuais e que circulam nas mídias.

No que diz respeito ao endereçamento das escolhas de vida, há processos simultâneos de apropriação e recusa de elementos culturais numa relação de ambivalência entre essas culturas que produzem um “vazio” potente de produção de sentido, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior do **eu real**, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11, grifo do autor).

Entretanto, para que essa produção de sentidos aconteça no interstício de culturas, as fronteiras e muros devem ser mais cautelosos, no qual o vazio ou ócio produtivo na escola, o qual Biesta (2013) nos convida a pensar, pode sim produzir outras/novas formas de ser/viver/existir no mundo. As zonas de fronteira, descritas como interculturais com sobreposições ou intersecções entre culturas, resultam nessa mistura que “acaba se transformando na criação de algo novo e diferente” (BURKE, 2003, p. 73). Sobre propostas escolares que promovam essa produção de sentido desvinculando seus sujeitos de seu elenco e propriedades culturais exclusivistas, posso citar as próximas atividades, ainda que apresentem pequenas, porém em alguns momentos, necessárias resistências.



Encontro 5:

Na dinâmica em que os alunos podiam sentir a vibração na palma da mão a partir de uma caixa de papelão em que havia um aparelho que amplificava o som de fontes diferentes de sonoridade emitidas por computador o interesse foi geral.



Em grupos de aproximadamente 5 a 6 alunos colocavam a mão na caixa para perceber e diferenciar as vibrações. Enquanto isso o grande grupo curioso fica ao redor para ver se os colegas conseguem discernir de quais instrumentos estão sendo emitidos os sons. Entre alguns acertos e erros o interesse permanece ativo para acompanhar a atividade. À exceção de um aluno (que depois acabou querendo participar da atividade), todos os demais disseram perceber a vibração pelo tato. Esse aluno diz que por ser surdo essa atividade não contempla seu universo e que ficaria distante durante o exercício, ele ainda sinaliza: surdo “não pode”. Culturalmente esse “não pode” pode ser traduzido pelo não pertencimento àqueles elementos musicais.



Encontro 5:

Ao perguntar aos alunos se gostam de música, a maioria diz que gosta de dançar, e alguns ainda dizem gostar de música gaúcha. C1 argumenta que gosta de música não apenas pela sonoridade, mas pelo que sente com isso. Diz que os ouvintes se emocionam ao ouvir a música e os surdos ao senti-la.

Ao questionar se os alunos conseguem diferenciar o som dos instrumentos como flauta, guitarra, teclado, a maioria diz que não, porém um deles diz que já tocou bateria, outra que teve aulas de flauta com a irmã.



Encontro 4:

Ainda durante o clipe gauchesco, mais da metade da turma levanta e demonstra alguns passos de dança com conversas paralelas sobre pertencer ao CTG (Centro Tradicionalista Gaúcho) ou ainda sobre dançar músicas gaúchas em festas com a família. Apresentam em suas falas experiências em diferentes contextos com a música que denotam uma familiaridade com a mesma.

Os elementos das culturas se fundem, seja no espaço escolar, no âmbito familiar ou de ordem social, a bricolagem cultural é fruto desse tempo. Como ao término da escrita do capítulo anterior emergiu uma vontade de adentrar em leituras que conduzem a uma discussão mais aprofundada em elementos linguísticos na subjetivação do sujeito surdo, da mesma forma essa escrita sobre endereçamentos de vida baseados na cultura suscitam uma sede por uma aproximação da educação de surdos de outras minorias comunitárias. Esse encontro cultural cotidiano é o local do “contra-discurso” que celebra o ato criativo como potência humana.

Nesse espaço de fronteira, no qual é impossível dizer quando termina e começa a interferência do outro, ou seja, a do estrangeiro, aliado à globalização cultural apresenta uma hibridização de identidades culturais. Isso significa dizer, e não deixa de ser enriquecedor, que somos intensamente marcados por diversos encontros culturais. (MORAES, 2016, p. 179).

Sobre essa sede de leitura e aproximação teórica com outros povos, culturas e comunidades, encontro nos estudos de Moraes (2016) relatos de alunos em espaços fronteiriços, como por exemplo: o caso de crianças paraguaias que decidem estudar em escolas brasileiras. O estudo diz que os alunos são chamados de “brasiguaios” ou

seja, uma mescla de alunos que ora se definem como paraguaios, ora se identificam com a cultura brasileira. Fato esse que me faz lembrar de minha família, que nasceu no Rio de Janeiro, mas mora há anos no Rio Grande do Sul dizer que são “cariúchos”, uma mistura de carioca com gaúchos, ou ainda, ao apresentar-me em territórios surdos, eu me identificar como “ouvinte” com coração “surdo” por compartilhar elementos do cotidiano surdo. Resgato a célebre frase de Hall (2006, p. 13), a qual diz que a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Entretanto, para a comunidade surda ainda é necessária essa demarcação constante do “eu surdo”.




Atividade 2: Queima eu! Ao acender o fósforo, a pessoa devia se descrever para o grupo até o fogo apagar.



Percepção: Todas ao se apresentarem, independente das características pessoais, familiares, físicas e gostos particulares, iniciam suas falas com: “Sou surda, meu sinal é esse”, e assim seguem sua descrição.

Ainda sobre a representação e marcação identitária ser recorrente, podemos dizer que a Libras intensifica essa noção de pertencimento de uma cultura. Recordo de um amigo meu, surdo e oralizado, que dizia preferir falar na LP do que na Libras por sentir-se mais “gaúcho”. Dizia que em Libras não conseguia sinalizar; “bah, tchê, guria, gaudério” e outros verbetes do vocabulário gaúcho. Por mais que alguns elementos de seu dia a dia se aproximassem do cotidiano da representação do que é ser gaúcho como: tomar chimarrão e manter o churrasco com a família aos domingos, foi na língua que ele encontrou potência para identificação cultural.


Esse fator de aproximação de língua e cultura ainda pode ser analisado nos fragmentos descritos:



Jovem 1:

Sobre cultura e o que ela significa para mim? Bom, **ela (cultura) é língua de sinais**, jeito próprio, esportes, futebol entre os surdos. No caso de pessoas ouvintes, eles têm campeonato esportivo deles e os surdos culturalmente têm os seus esportes também. Nesses eventos os surdos podem ter trocas, podem conversar. O teatro também faz parte da cultura, onde tem essa movimentação dos surdos. A gente precisa dessa cultura, por exemplo, o TILS também faz parte dessa cultura, porque traz a língua de sinais, porque se comunica através da língua de sinais.

Essa identificação cultural pelo viés linguístico também ser reforçado pela oposição á língua do outro.



P: Cinco aspectos sobre a cultura surda.

M: 1. Visual; 2. Percepção visual; 3. **Falta de interesse pela leitura labial**; 4. Interesse pela identidade surda; 5. **Desinteresse por aspectos da oralidade.**

[Percepções de P: Oposição da língua gestual para língua oral.]

H: 1. É próprio do surdo; 2. Língua gestual; 3. Expressão facial; 4. Sinalização espontânea; 5. “divertimento” [intraduzível] Sinal usado para satisfação, prazer, passeio, lazer.

As falas “falta de interesse pela leitura labial” e “desinteresse por aspectos da identidade” nas quais o sujeito definia a cultura surda nada mais são que uma estratégia de resistência que eleva a identificação pela oposição. Para alguns sociólogos, esse processo pode ser chamado de purificação cultural na qual “as reações contra a estrangeirice muitas vezes assumiram a forma extrema de movimentos pela purificação, inclusive o que hoje é conhecido como ‘limpeza étnica’” (BURKE, 2003, p. 86). Ainda em outros casos essa identificação cultural regida pela língua é exaustivamente professada.



Atividade 5: Mural em grupo! Em um único quadro-negro, todas deveriam expressar com desenhos ou escrita em giz sobre o universo da cultura surda.



Os elementos que aparecem no quadro: Classificador (elemento da Libras), mãos, mãos, mãos, Libras, expressão facial, surdo dançando.

Trago outros retalhos em que, no decurso da pesquisa, a língua e a cultura se fundem e são tomadas para fins identitários:



Jovem 1:

Como aluno, percebo que meus colegas e os professores reparam minha presença como surdo em sala de aula, eles por vezes acham estranho mas ficam admirados em me ver sinalizando, utilizando língua de sinais e também tendo a presença do TILS, observam a forma dele se colocar à minha frente para traduzir as aulas e gostam de ver como se dá essa dinâmica de tradução e interpretação no contexto universitário. Quando o professor dá suas aulas na língua oral, o TILS interpreta para língua de sinais e eu vou assistindo e aprendendo através da mesma. Então, meus colegas conseguem entender um pouco da minha cultura e entender como acontece a sistemática com alunos surdos em sala de aula. [Percepções de P: Língua e cultura sinônimos.]



Jovem 2:

Sobre cultura: O significado da cultura no mundo está relacionado à língua. Por exemplo, aqui no Brasil há uma forma de sinalizar, há uma maneira em que a cultura acontece. Já em outros países há um jeito diferente de sinalização daqui do Brasil, há sinais diferentes, gramática própria, expressões faciais distintas, instituindo uma forma de sinalizar e demonstrando assim diferenças culturais em cada uma delas. Portanto, essas diferenças culturais no mundo estabelecem uma sinalização diferente. [Percepções de P: Cultura como sinônimo de língua.]

A conseqüente fusão cultural e linguística acaba permeando as práticas que envolvem as questões didáticas e metodológicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e do sujeito do conhecimento.

Nessa condição de mútua dependência, identidade e diferença são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados linguísticos que as instituem. Assim, não emergem da ordem natural das coisas, mas de jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da cultura. (COSTA, 2008, p. 491).

Perceber esses tensionamentos vai além de entender a cultura pelo reducionismo na língua, mas também atentar para os efeitos que ela produz não só no processo de ensino da Língua Portuguesa, mas dos conhecimentos que são adquiridos também por ela em sua modalidade escrita.

Encaminho este texto para uma possível resposta ao objetivo central deste capítulo, no qual a cultura surda emerge como lógica salvacionista da deficiência, na qual ela (a cultura surda) vem atuando como uma nova episteme a partir de furos discursivos que vieram ao longo dos últimos anos tomando outros contornos enunciativos. Para Woodward (2000, p. 55): “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade”, e assim podemos compreender como historicamente o discurso da cultura surda vem ganhando mais legitimidade por engendrar uma peça-chave na constituição do próprio sujeito surdo.

Décadas atrás a comunidade surda estava aliada a setores vinculados a pessoas com deficiência, seja nas políticas, nos eventos, nas produções textuais e fílmicas, enfim, no discurso. Entretanto, se observarmos a presença do surdos hoje, podemos vê-la marcada pelo presença do TILS em eventos e cursos de formação em Libras, e cada vez mais cresce o número de dissertações e teses na área da

linguística; dessa forma, a aproximação com a língua é um canal para o afastamento da noção de deficiência. Essa articulação me fez lembrar uma situação da poeira do meu cotidiano, que aqui cabe relatar.

Tenho um filho Coda de 4 anos, eu (mãe ouvinte) e o pai dele (surdo). Meu filho se comunica com o pai ora com LP oral, ora com Libras, porém, em diferentes situações, ele (filho ouvinte) diz ser surdo e vou explicar o motivo. Algumas vezes, quando ele não sabe algum sinal em Libras e quer perguntar algo específico ao pai, ele recorre a mim e fala: *Mamãe, como posso perguntar tal coisa ao papai?* Ou seja, ele pede a tradução em Libras a partir da LP para que possa aprender e sinalizar ao pai. Porém, em alguns momentos ele fala: *Mãe, como posso falar tal coisa em Japonês com o papai?* Ou ao ver amigos surdos sinalizando muito rápido, ele fala: *Mamãe, eles estão falando em Inglês, não consegui entender tudo.* Ambas as vezes ele marca a Libras como outra língua, seja a língua falada no Japão, seja a língua inglesa, a diferença que ele vê é linguística, portanto, se ele sabe falar essa língua pode considerar-se surdo.

Obviamente esse exemplo é bem trivial e simplista, mas talvez há alguns anos filhos de surdos marcavam a diferença de seus pais por outro viés que não linguístico. Enfim, seja marcado pela língua, pela forma de sentir o mundo, pelo contexto cultural, nomear a diferença é muito complexo. Para Moreira (2011), nenhuma identidade alinha todos os componentes do grupo, “assim, fracassam sempre as tentativas de determinar a identidade feminina, a identidade homossexual, a identidade negra, construímos um ‘nós’ e um ‘eles’ e o que cabe no interior dessas entidades” (p. 123).

A categorização cultural é muito sedutora para ambas as culturas (local ou global). Em minha dissertação, trago uma discussão na qual a fixação da cultura surda beneficia tanto os discursos puristas da comunidade surda que precisa “afirmar a mesma para garantir espaços”, quanto a ala inclusivista¹⁸ que vê nessa conceituação teórica uma possibilidade de “conhecer para incluir”. Em ambos os espaços, a fixação e a rigidez fomentam suas ações de interesse.

Concordo com a maneira de Hall (2006) entender os processos de hibridez cultural, pois afirma que “em toda parte estão surgindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições”; ele

¹⁸ O termo ala inclusivista pode ser considerado como um regime de verdades que promovem um discurso normalizador da diferença surda regida por um conjunto de práticas que governam para o controle do risco.

afirma que as identidades “retiram seus recursos de diferentes tradições culturais e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns em um mundo globalizado” (HALL, 2006, p. 88).

Porém, se esse hibridismo não é tomado como borramento das fronteiras e não há o interesse de identificação com o universo ouvinte, o enaltecimento da cultura surda marca ainda mais o espaço de cada uma delas. Trago essa perspectiva para dentro da escola.

Contra a idealização da linguagem e da comunicação inerente aos discursos educacionais modernos, Foucault concebe a comunicação, particularmente no interior das instituições, como uma outra possível técnica de poder. Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem. (DEACON; PARKER, 1994, p. 103).

Sendo assim, sobre a constituição de objetos de conhecimentos é possível pensar seguindo as discussões de Woodward (2000), que diz que a cultura não existe por si só, nem mesmo é necessário “negar uma outra” para delinear a, mas “afirmar-se em relação a”. O que aqui problematizo é o emprego do termo “cultura surda” sempre numa relação de resistência ao ouvir, para além do sentido “em relação a”, mas num sentido “resisto a”. Imbricada nessa relação, a captura do sujeito surdo significado pela marca cultural produz efeitos inerentes ao seu processo de aprendizagem e que são potencializados no seu contexto educacional.

Nesse cenário discursivo sobre cultura pontuo as conquistas nos últimos anos, mais especificamente a partir da Lei 10.436, do ano de 2002, e o posterior Decreto 5.626, de 2005, que movimentaram uma série de concepções e deslocamentos no campo da educação de surdos que, além de endossar o discurso cultural, fomentam a educação de surdos em espaços bilíngues. A oficialização e regulamentação da Libras, e por consequência a presença de intérpretes em diferentes contextos de formação, cursos e exames que qualificam e certificam esses profissionais bem como professores surdos em diferentes níveis de ensino, se constituem em ações fruto de um território demarcado por lutas.

No cenário resultante da implementação da legislação acima citada, saliento a presença de profissionais surdos no contexto acadêmico, seja para atuar na docência e ainda em pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação, como um dos

potencializares discursivos da cultura surda, haja vista que trabalham com formação de professores.

Ainda sobre o campo legislativo, há que se salientar o recente Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que coloca a educação bilíngue como central, uma vez que garante escolas e classes bilíngues para alunos que optem por essa modalidade, considerando a adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Por mais que estejamos em momento político delicado, o decreto entra para o rol de legislações que marca uma diferença política e se trata de conquistas para a comunidade surda. Das diretrizes do Capítulo IV, o decreto prevê:

I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida. (BRASIL, 2020).

Além de leis e políticas institucionalizadas, a vasta e crescente circulação de informações nas redes sociais, a produção de materiais bilíngues, a concepção de bilinguismo difundida pelos contextos educacionais de pessoas surdas, o protagonismo de pessoas surdas frente a cargos ou representatividades políticas foram algumas das inúmeras contingências que vivemos hoje, nas quais a cultura surda está em voga. Em um considerável curto período de tempo (2005-2020), vivemos uma avalanche de ações que há anos vinham se configurando, mas que ganharam força e legitimidade nesse período.

Não há como negar que esse exponencial crescimento nas redes de saber e o imperativo do conceito de cultura surda é determinante para a apropriação nos tempos e espaços de educação de surdos. A cultura surda está sendo intimamente vinculada a uma noção de sujeito surdo, surtindo efeitos na produção desse sujeito e, conseqüentemente, na constituição de sua subjetividade. Foucault (1974, p. 6) discute como as práticas sociais “podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeito e de sujeitos do conhecimento”.

Enfim, parafraseando Bhabha (2013, p. 47): “será preciso sempre polarizar para polemizar?”. O autor ainda indaga se permanecerá uma visão utópica totalizante

do Ser o projeto de nossa liberdade estética que visa “transcender as contradições e ambivalências que constituem a própria subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural?”. Essas e outras perguntas podem nos dar pistas para um caminho mais incerto, mais deslizante, mais interessante e mais produtivo quando nosso objeto de estudo é o território cultural de pessoas surdas. Diante disso, podemos pensar o local onde pulsam esses binômios a partir de um fragmento que nomeia uma das formas de existência do ser surdo:



Terceiro: cultura dentro da comunidade surda.

E é partir desse último retalho-enunciativo que podemos entender onde o discurso cultural é fomentado, produzido e vorazmente consumido: na comunidade surda. Assim, no capítulo seguinte encaminho as discussões de enfoque comunitário formulando as discussões no mote da segurança, para que a mesma não se torne uma noção forjada de imobilização. Como nos inspira Foucault, sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser é uma alternativa de respiro e elemento para que as tensões e ambivalências possam ter mais hipercrítica na doutrina que nós mesmo professamos. Sim, encerro com essa escolha pronominal, “nós”, enquanto membro da comunidade, mas esse é um assunto para as próximas cenas textuais.

CAPÍTULO 5 – O IMPERATIVO DA COMUNIDADE SURDA E SUAS CONTINGÊNCIAS

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.
(PADDEN; HUMPHERIES, 1990, p. 5)

Abro este capítulo com a epígrafe de Padden e Humpheries, autores surdos, por abordarem a noção de comunidade não pautada no corpo, na diferença, na língua ou em algum traço de ordem biológica, geográfica ou cultural. O que une as pessoas em uma comunidade surda são os que apoiam os objetivos do grupo e trabalham em conjunto para alcançá-los. A forma como a comunidade se articula aproxima-se do que Deleuze; Guattari (1995) chama de grupo-sujeito, no qual as pessoas partilham experiências e apresentam um pauta em comum, porém cada uma com sua arma (estratégia).

A partir disso é que retomo a discussão que finda, ao menos em termos de organização didática, esta tese. Já mencionei ao longo deste estudo sentir-me parte da comunidade surda, uma vez que profissionais da área da educação de surdos, familiares, intérpretes e por vezes militantes ouvintes – que abarcam as lutas e reivindicações junto ao povo surdo – são considerados do círculo comunitário, em razão de se congregam por meio de práticas produzidas dentro e pela comunidade surda.

Entretanto, uma pessoa ouvinte ser parte da comunidade surda nem sempre é condição para que a mesma se identifique linguística e culturalmente da mesma forma que o sujeito surdo. Geralmente os corpos ouvintes marcados pela mestiçagem (noção que pode ser pensada na relação ativa com a comunidade surda na qual ouvintes convivem e consomem elementos da cultura surda) não se relacionam da mesma forma que os corpos surdos atuantes desse grupo de pessoas. Quando trago o conceito de mestiçagem, busco sua produção de sentido como algo bom, produtivo e criativo, todavia nem sempre os partícipes da comunidade o entendem dessa forma.

Canclini (2005) relata sobre um evento latino-americano em que questionava junto a tribos indígenas a temática “quem somos nós?”. O teor das discussões sobre as posições de sujeito num território movediço e fronteiriço, abordados nesse evento, foi de que nem a cor da pele, a linguagem, o território, a religião, nada disso serve

para se identificarem em conjunto. Ao explorar o que tinham em comum e as formas de se irmanarem prevaleceu a dificuldade de achar um termo unificador, tendo em vista que os referentes se manifestavam por diferentes vias de identificação, seja por processos de luta social ou cultural, seja pelos marcadores que os opõem enquanto minoria (sobre o que foi discutido nos capítulos anteriores – oposições binária – que convergem para produção de sentido a partir do outro) e até mesmo diferenças culturais ou características genéticas fizeram parte desse rol de elementos identitários.

Essa problemática inicial nos leva também a desconstruir o cerceamento, ou ao menos, movimentar o pensamento sobre tais postulações acerca da comunidade. Os “intrusos” de corpos não surdos nem sempre são bem-vindos, com os quais em alguns momentos compartilho sentimentos. Em histórias narradas por Burke (2003), o autor, ao tratar de povos e nações em contato, traz a figura do tradutor frequentemente como pessoas deslocadas e, por vezes, renegadas ao se “converterem” a uma nova cultura, nomeando-os como refugiados ou exilados. Ainda que potente, complexo e sedutor o caminho que essa provocação possa me levar a pensar a problematização desta tese, nesse momento, me interessa pontuar o quanto as lutas comunitárias baseadas na diferença têm relações assimétricas dependendo do corpo enunciativo que a produz no âmbito comunitário.

Como outras questões tangenciais suscitadas do decurso desta analítica, reitero que, apesar das problematizações provocadas terem potencial para uma costura teórica e aprofundamento interessante, as mesmas (questões tangenciais) serão apenas apontamentos para futuros investimentos de pesquisa, tendo em vista o terceiro e último objetivo desta tese que busca analisar os efeitos da formação discursiva sobre a comunidade nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade.

Essa entrada no termo comunidade surda, perpassada pelo corpo surdo ou não surdo, apesar de parecer deslocada, foi uma escolha pessoal para mostrar a complexidade de elementos que a compõem, principalmente quando se trata de um conceito que demarca posições de sujeito e fenômenos identitários.

A construção social e histórica de tal conceito foi produzida por muitas décadas para que esse imperativo da comunidade surda se tornasse tão potente na medida em que legitima as falas, práticas e interesses de seu povoado. Nesse sentido, trago

nas seções seguintes produções derivadas de fragmentos-enunciativos exclusivos de sujeitos surdos (aqui lê-se corpo surdo) que brotam na comunidade.

5.1 EDUCAÇÃO PARA OS RECÉM-CHEGADOS

Os grupos entendidos como minoritários a partir de seus diferentes indicadores de identidades se articulam em comunidade para sua organização em defesa de interesses em comum. E é em grande parte nesses coletivos comunitários que os sujeitos vão se constituindo e cultivando maneiras de ver e perceber o mundo.

É comum as aproximações das questões comunitárias do sujeito surdo com outras minorias como, por exemplo, as comunidades indígenas, ciganas ou de imigrantes. A comunidade se articula em espaços (seja a escola, a associação, o clube esportivo) e neles produzem, a partir das relações linguísticas e culturais, modos de vida.

Cabe aqui um importante tópico a ser ressaltado: na maioria desses grupos minoritários os sujeitos já nascem e convivem diariamente com seus pares na mesma redoma cultural, todavia, o sujeito surdo precisa “encontrar esses pares” para participar da vida em comunidade. Como exemplo: indígenas desde bebês têm contato com sua língua e artefatos culturais, da mesma forma, ciganos, imigrantes e outros grupos comunitários. Já para a criança surda em seu contexto familiar, mais de noventa por cento dos casos são de pais ouvintes (ELEWEKE; RODDA, 2000) e isso vai criando elementos constituidores a partir da sua diferença no próprio lócus familiar. Por isso a escola de surdos se configura em um importante espaço de significação, uma vez que é lá onde a maioria dos surdos começa a conviver em comunidade.

Esses outros grupos minoritários têm na sua própria família o cerne da condução dos modos de vida e a introdução dos recém-chegados (crianças) e acontecem de forma natural no cotidiano. Já o sujeito surdo necessita que esse discurso aconteça em outros espaços que vão se articulando em regimes de verdade sobre a norma surda. E talvez por esse motivo a legitimidade dos mesmos é potente quando enunciados por suas lideranças surdas. A introdução dos recém-chegados (surdos) no berço comunitário geralmente acontece no espaço escolar.

Biesta (2013), ao discutir as práticas de educação associadas à preocupação com a inserção dos recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente, salienta sua importância porque “equipa os recém-chegados com as ferramentas

culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social” (BIESTA, 2013, p. 16).

A partir dos relatos do mosaico discursivo (materialidade desta tese) e as peças-discursivas coletadas ao longo dos últimos anos com sujeitos surdos, a escola aparece como um dos primeiros locais em que a comunidade ganha força discursiva. Entretanto, compreendo que a escola de surdos, indígena ou regular é a mesma: é um meio para atingir um fim, uma invenção moderna para inserir os recém-chegados e conduzi-los a uma finalidade.

É central para esta discussão entender o fator comunitário na constituição do sujeito surdo. Essas formas de vida não precisam ser explicadas ou didatizadas na escola pela comunidade surda, elas simplesmente acontecem. Bauman (2003), ao falar do entendimento comunitário, aborda que ele não precisa ser procurado, ele “está lá”, mesmo sem palavras. É o tipo de entendimento que precede acordos e desacordos, é um sentimento de vínculo e reciprocidade. Para o mesmo autor, essa unidade e naturalidade do entendimento comunitário são feitas de um mesmo estof: a homogeneidade. É por meio dos processos identitários e de reconhecimento pela diferença surda se darem em comunidade que a inserção dos recém-chegados é entendida não apenas como caricaturalmente simbolizada pela língua de sinais, mas experienciada e compartilhada pelos seus integrantes.

No mosaico formado neste estudo, quase todos os sujeitos foram unânimes em incluir o contato com seus pares surdos como imperativo do modo de ser surdo. Assim, infere-se que viver em comunidade é condição necessária para o ser/viver/existir surdo. Pode-se perceber esse posicionamento nos fragmentos extraídos a partir de uma discussão que versava sobre os itens que compõem o ser/sujeito surdo:



Sujeito 2

Primeiro: intimidade, identificação, **surdo-surdo**. É como se eu entendesse o jeito de uma outra pessoa surda, **é uma aproximação instantânea**, é um fator muito perceptível entre os surdos, quando dois surdos se encontram é algo natural a identificação entre os dois estabelecendo uma certa afinidade.



– [trouxe características dela na capoeira] 1. Uso roupa branca, faixa, luto capoeira, **vou para outras cidades para conversar com surdos** e trocar informações.

– 1. **É importante os surdos se encontrarem** e, através da Libras, aprenderem a palavra de Deus; 2. Se aconselham; 3. **Juntos conseguem mudanças**; 4. **Se mobilizam juntos**; 5. Se esforçam e solidificam sua fé.



Sujeito 3:

Terceiro: comunidade surda.

Esse movimento que estabelece o convívio entre surdos é considerado mola propulsora para o desenvolvimento pessoal e também enquanto grupo, pois permite um entendimento compartilhado de um lugar sem ameaças, de repouso, de reconhecimento. Bauman (2003) discute que todos nós buscamos um lugar em comunidade, pois a mesma nos dá a sensação de segurança.

Esse sentimento de seguridade e aproximação produzido na experiência comunitária aparece nas narrativas dos sujeitos surdos desta pesquisa. Os excertos a seguir trazem a possibilidade de pensar essa experiência como algo de uma natureza surda, como frutos de uma mesma árvore, filhos de um mesmo pai, caules de uma mesma raiz, que lhes asseguram essa sensação de familiaridade, de pertencimento, criando assim condições de conforto dentro da comunidade. Esse olhar familiar é observado na fala a seguir:



Segundo: a segunda palavra seria **raiz**, eu percebo o quanto existe um **sentimento de ter algo enraizado entre todos os surdos**. Quando vários surdos se encontram, **eles formam uma única raiz firme, forte, segura**, onde eles podem estabelecer movimentos, questões políticas, é como se o grupo constituísse uma única raiz.

Como membros de uma mesma esfera de significação a cultura que circula se inscreve numa instância em que cada um organiza sua identidade. É deveras interessante pensar a identidade como nos traz Canclini (2005), como pele e camisa,

como algo a vestir, como peças carregadas de sentido que são imbuídas de traços comunitários mas que, ao vesti-las são consumidas individualmente. Ao pensar a cultura desse modo, “a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos”; logo, a cultura “se produz, circula e se consome na história social” (CANCLINI, 2005, p. 41).

Portanto, pensar em cultura de forma individual não faz sentido, muito menos os processos linguísticos, e é aí que a comunidade surda é uma potencializadora dos discursos que operam na lógica das escolhas de vida do sujeito surdo, uma vez que são partilhados. Em alguns recortes analíticos pode-se, inclusive, perceber que o processo de identificação entre surdos configura-se simbolicamente como membros de uma mesma família ou, pelo menos, algo que transcende o sujeito ao incorporar parte de cada um deles de forma a convergir em uma essência em comum.



Terceiro: empatia, compreender o jeito do outro, **pois somos todos iguais.** Como nós temos intimidade conseguimos nos ver no outro, há uma facilidade no sentido de nos sentirmos empáticos com o outro. **É como se houvesse uma ligação umbilical entre todos.** O autor Paddy Ladd trabalha sobre essa questão.

Pelos fragmentos produzidos, há de se pensar como o imperativo comunitário se faz presente na constituição do “existir/ser/viver” surdo. Esse aspecto fica evidente quando, ao perguntar sobre fatores que compõem a vida de sujeitos surdos, a dimensão comunitária se configura como item primordial em diversas falas:



Sujeito 1: Quinto: movimento na comunidade e inserção dentro da comunidade, circulação dentro da comunidade, convivência com a comunidade e entender sobre o ser surdo.

Essa questão de definir o “ser surdo” e ter na comunidade um conjunto de elementos que fomentam essa constituição de sujeito é tão recorrente que inclusive uma líder surda pontua que a aprendizagem (nesse caso aprendizagem linguística)

se efetiva quando acontece esse encontro entre sujeitos surdos, potencializando assim esse processo.



P: Sobre a questão relacional surdo-ouvinte e surdo-surdo.

M: É muito diferente, nós sabemos que os surdos têm suas particularidades, mas quando se encontram acabam estabelecendo gestos e se comunicando por meio de mímica. Há muito tempo eu fui em cada uma das ilhas, juntava os surdos e ensinava a língua gestual, pois entre eles sinalizavam de forma diferente, era bem complicado, faltava um vocabulário mais amplo. **Para que esse aprendizado aconteça, os surdos precisam estar em grupo, é importante estarem todos os surdos juntos.**

Os termos “juntos” e “grupo” retirados do fragmentos anterior são frequentemente observados, e a partir desse grupamento de pessoas surdas é que as relações de aprendizagem são possíveis. Pode-se até mesmo perceber que o nível linguístico não interfere na relação, pelo fato de serem surdos e estarem em grupo a relação se estabelece. A recorrência das palavras “juntos” e “grupo” reitera a importância desse pertencimento grupal para uma condição de existência de uma vida surda.



M: Aqui em Cabo Verde temos 10 ilhas, o que acontece muitas vezes e que se torna um problema é que o surdo fica isolado em sua ilha cercado de pessoas ouvintes. O interessante seria que as famílias pudessem levar os surdos até um local e eles **se encontrarem enquanto grupo**. O problema é que as famílias nem sempre fazem esse investimento na participação do surdo enquanto **grupo**. Nós temos sala de recursos e temos tentado que os surdos se encontrem ali, entretanto os professores ouvintes acabam usando gestos e expressões que não despertam o interesse dos surdos. Seria bom que eu, enquanto surda, pudesse fazer esse trabalho, ou outro surdo. É recorrente ouvintes usarem língua oral, então eu, enquanto surdo, sinalizaria de forma clara.

P: Sobre os encontros dos surdos enquanto grupo.

M: É muito importante esse encontro do **grupo**, eles têm uma visualidade que permite a aquisição linguística, e na troca e nos questionamentos entre eles vão aprendendo. Perguntavam coisas um ao outro, se corrigem, e eu vou auxiliando nesse processo. Por exemplo, eu sinalizo coisas simples como saudações ou perguntas sobre como estão e assim vamos estabelecendo uma relação e com isso também uma comunicação, apesar de cada um usar sinais próprios.

A sensação de pertencimento gerada no amparo comunitário vai ampliando para a esfera de autodefinição atribuindo uma estética de vida externa do outro (par surdo) como sua. Na comunidade, esse outro surdo já não é um outro, mas um outro eu, e o outro é qualquer estranho que se diferencie dos “eus” presentes na comunidade. Sobre essa questão, Bauman (2003, p. 130) discute que, ao buscarmos nossa casa, nosso bairro, nossa proteção, vamos aos poucos estabelecendo trincheiras e, “à medida que o fazemos, começamos a suspeitar dos outros à nossa volta, e em especial dos estranhos, entre eles, portadores e corporificações do não-previsto e do imprevisível”. Nesse sentido, no âmbito comunitário discute-se pouco sobre incertezas e desconstruções, pelo contrário, fomentamos nossas verdades principalmente no que tange aos processos culturais em que estamos imersos.

Ao discutir o essencialismo cultural de uma comunidade produz-se conflitos, uma vez que a cultura surda não existe como uma realidade palpável, a priori; ela acontece no interior das práticas discursivas. Por isso, retomo a ideia de que a cultura é produzida, bem como experienciada. Hall (1997) afirma que o significado surge não das coisas em si – a “realidade” –, mas a partir de jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas.

Os fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos. Sendo assim, o caráter cultural da comunidade surda é um discurso potente para os processos de subjetivação, uma vez que é nele que grande parte dos surdos diz significar-se.

A palavra tem significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que a “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. (BAUMAN, 2003, p. 7).

Nessa lógica, os processos fronteiraços entre as culturas se tornam mais rígidos, engessados e focados no cultivo das relações entre seus pares. A comunidade transcende espaços geográficos ou instituídos, ela se organiza a partir

da “natureza” surda, “essência” surda. Na próxima peça discursiva, o jovem explica que não importa de que lugar o surdo é, sendo surdo ele é considerado da comunidade.



Jovem 1:

O que posso falar sobre comunidade e o que ela significa para mim?

Comunidade surda é onde vários surdos se encontram, eles podem ser de diferentes estados, diferentes lugares e nesse espaço de encontro há troca, há esportes, **há uma série de brincadeiras entre os surdos e existem vários elementos culturais nesse contexto comunitário.** Ali, há comunicação, e **mesmo com surdos sendo de diferentes locais, inclusive de diferentes países, sendo surdo, ele é contemplado nesse espaço.** Esses encontros podem ser promovidos, por exemplo, pelas associações de surdos, ou como aquele evento em Gramado onde os surdos estavam presentes pela luta pela legenda, ou onde há encontro, movimentação e circulação de surdos de qualquer estado, **pois faz parte da comunidade surda.**

Numa abordagem pós-estruturalista, pode-se pensar esse sujeito justamente sujeito, ou seja, que está sujeitado a essas práticas e discursos da contemporaneidade. Biesta (2013) vê a educação dos recém-chegados como uma intervenção na vida de alguém motivada pela ideia de que tornará essa vida melhor, mais completa, harmoniosa ou até mesmo perfeita. E é nesse contexto comunitário que se equipam todas as ferramentas e se afiam os enunciados que conduzem as práticas discursivas de modo a operar nos modos de vida.



Jovem 2:

Sobre comunidade dos surdos: Ela é muito importante, a necessidade de um trabalho ativo é constante, é nela (comunidade) onde tomamos decisões, estabelecemos trocas, assumimos compromissos, organizamos projetos e pensamos no desenvolvimento para melhorar a nossa comunidade, sempre juntos, sempre mantendo esses encontros. Alguns ouvintes também podem

participar desse espaço. É muito difícil que o surdo se insira num contexto de ouvintes, o surdo gosta de estar com os surdos na comunidade, por utilizar língua de sinais, por ser uma marca histórica da qual ele faz parte. [pertencimento e necessidade de língua.]

Toda essa articulação comunica e movimenta os processos de subjetivação, na qual percebem-se os efeitos produzidos nesse contexto comunitário. Quando esse sujeito surdo participa da comunidade, a definição do que é ser surdo está intimamente ligada às suas questões culturais e um de seus efeitos é sentir-se estrangeiro na cultura da língua oral de seu país, ainda que na modalidade escrita. Acontece que o surdo se sente turista em sua própria terra, negando a possibilidade de pertencimento.

A norma surda e seus padrões colocados habilmente tornam a cultura como essência de uma natureza preexistente. Essa invenção identitária é recorrente em diferentes grupos, pois se compreende que a linguagem constrói significados operando como um sistema representacional. O modelo a ser seguido opera discursivamente criando uma norma surda transparente mas que provém da ordem do desejo, do padrão a ser seguido, da cultura a ser mantida, da existência a ser vivida. Uma das atividades (produção de um mural) solicitadas aos alunos de uma escola de surdos representa esse desejo de unicidade. Mesmo o mural tendo sido construído por mais de 30 alunos, parece falar uma única língua, a língua da comunidade, a voz a ser ouvida e reproduzida por diferentes vozes mas que promovem um discurso só.



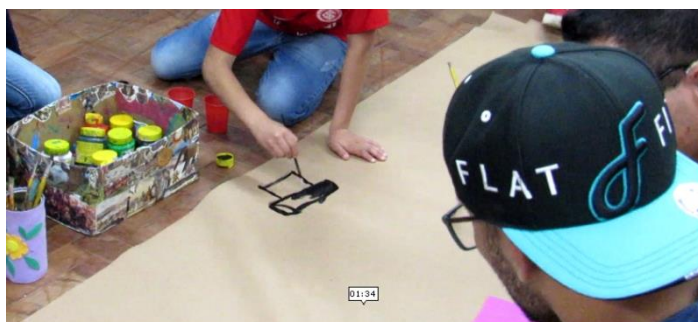
Encontro 7:

Produção final:



Outras percepções: Ao longo da atividade os alunos olhavam o registro um dos outros, se inspiravam no registro do colega demonstrando uma certa unanimidade contextual pelo fato de estarem representando elementos que os unem enquanto comunidade. **O olhar atento aos riscos e rabiscos do colega foi reproduzido posteriormente por outro grupo. O mesmo acontece com suas falas, seus registros, suas escolhas, suas vidas, suas existências.**

Olhar do colega ao desenho de outro aluno:



Produção individual:



Parte do trabalho em que aparece um desenho que foi inspirado por outro colega:



Como na imagem anterior, os fragmentos se repetem, se reproduzem, se perpetuam de forma que o discurso sobre o sujeito surdo antecede o próprio surdo. A afirmação de que “o homem é uma invenção recente foi a conclusão que Foucault tirou de suas investigações” (BIESTA, 2013, p. 62). A esse respeito, a crítica de Foucault aponta para a estratégia de que primeiramente se estabelece uma teoria sobre o sujeito para depois entender como tal forma de conhecimento foi possível.

Ainda Biesta (2013, p. 63) argumenta que: “a objeção de Foucault diz respeito a qualquer teoria a priori do sujeito, isto é, qualquer teoria sobre o sujeito que não leva em consideração a atividade teorizante desse próprio sujeito”. Sendo assim, posso inferir que muito temos dito e teorizado (no plural, porque falo dos profissionais que atuam na educação de surdos – categoria na qual me incluo) sobre o sujeito surdo, sobre seu lugar na educação, sua língua, sua identidade. Nesse sentido, conseqüentemente, essa atividade teorizante sobre o sujeito surdo acaba também por produzir determinismos nos modos de condução de vida dos mesmos, que pelo olhar de Foucault chamamos de objetivação. Ao fazer o exercício de trazer as falas dos sujeitos surdos, consigo perceber os processos de objetivação em operação nesses corpos disciplinados pela norma surda, muitas vezes paralisante em algumas esferas da vida.

Como foi pontuado anteriormente, o papel da liderança surda opera com caráter científico e com capacidade de autorregulação dos sujeitos da comunidade. Portanto, a partir da noção foucaultiana de poder/saber, posso inferir que nesses conflitos discursivos tanto o poder quanto a violência são processos de dominação. Em se tratando de poder, a sutileza dos regimes de verdade na comunidade surda é tão voraz que fazem parecer dicotômica essa afirmação.

A folclorização, celebração e festejo da cultura surda acaba por maquiar alguns efeitos poderosos da mesma no processo de subjetivação do sujeito surdo. Por não ser um ato violento é que sua eficácia é tão sagaz e poderosa. Nota-se na imagem a seguir uma cena que não teve a intencionalidade de inferir sobre a influência de um surdo na vida no outro, mas permitiu essa leitura poética uma vez que posso fazer uma analogia com o que acontece na vida em comunidade.



Encontro 3:

Grupo de meninos:



Explicação da temática das imagens eleitas:

O grupo se coloca na frente dos alunos e, através do Datashow, reproduzem a imagem eleita. Um dos alunos mais novos do grupo, de forma sucinta, diz apenas: Esse é nosso grupo e essa é nossa foto. Então um dos alunos mais velhos, tenta estimulá-lo a falar mais com perguntas como: O que você percebe nessa foto? O que ela significa para você? É um grupo de amigos? Novamente o aluno mais novo responde: É como se você empurrasse o primeiro menino da fila e todos os demais caíssem. O surdo mais velho ainda tenta explorar mais questões como o contexto, os elementos da foto, motivando os demais alunos a participarem. Um deles responde: é como um movimento de causa e efeito, como se fosse um jato de água, uma corrente, na qual um primeiro movimento leva ao movimento dos outros integrantes do grupo.

O excerto anterior traz a ideia de causa e efeito e esse movimento pode, neste trabalho, ser entendido como uma produção de sentido a partir do que é gerido pela liderança surda. A condução de vida gerenciada pelos atores surdos que circundam o ambiente comunitário garante a seguridade social moldando e aprimorando as

práticas de vida. Para Rose (2011, p. 219): “a fascinação pela *expertise* explica-se por sua promessa de reconciliar as tensões formadas na alma do indivíduo que é forçado a habitar diferentes esferas simultaneamente”.

A partir do entendimento que a vida social se dá além do âmbito familiar, compreende-se que a comunidade é um potente espaço no qual as lideranças surdas fazem parte da condução e produção de uma normalidade surda. Na peça descrita a seguir destaque que, mesmo configurando-se como uma contraconduta – dançar músicas com surdos –, quando o aval parte da liderança, a comunidade tende a imbuir o que foi enunciado conferindo-lhe caráter legítimo e verdadeiro.



Encontro 5:

C2 apresenta vídeos de surdos dançando em apresentações musicais, questiona sobre o fato de serem surdos e convida os alunos a dançarem. Os colegas indicam um dos colegas que é conhecido por ser um bom dançarino de música gaúcha. Logo, ele se torna o protagonista da atividade e, ao apresentar-se para o grande grupo, os colegas demonstram ainda mais interesse pela atividade. O colega diz ser professor de dança gaúcha e que ao longo dos anos observando os ouvintes dançarem conseguiu aprender. O mesmo mostra detalhes importantes para um bom aprendizado e dá algumas instruções, tudo por meio da Libras. **Prontamente a turma começa a imitar os passos e logo C2 e o aluno surdo referência da dança gaúcha ensinam os passos para os alunos.** Mais uma vez o interesse é coletivo e, entre risadas, danças e coreografias, o consumo da música é ativo pela comunidade surda escolar.





Por essa última foto, pode-se perceber que, literalmente, os passos do líder comunitário foram seguidos. Nos regimes de enunciabilidade onde os mecanismos discursivos narram e interpretam formas de ser é que a estrutura da memória sobre si é constituída. Larrosa (1994) pontua que as máquinas discursivas determinam uma espécie de topologia da subjetividade, ou seja, aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos.

Ainda o mesmo autor compreende os dispositivos pedagógicos (e aqui não me refiro à escola, mas ao conjunto de métodos que asseguram um conteúdo) como constitutivos da subjetividade e adota um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si.

Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia. (LARROSA, 1994, p. 57).

Sendo assim, o amparo comunitário perpassado pelo discurso cultural fornece seguridade aos sujeitos surdos, mas ao mesmo tempo não podemos ocultar o caráter constitutivo e potente que agrega elementos que produzem esse sujeito o impossibilitando “ser presença” no mundo sem uma cartilha a ser vivida. Essa questão de “ser presença”, tão amplamente abordada por Biesta (2013), permite-me pensar nas brechas e fissuras entre as culturas surda e ouvinte como pujante forma de pensar a existência e o modo de vida de sujeitos surdos.

Mas para que esses furos vazem faz-se necessário rompimentos que provem da ordem do acontecimento [Deleuze], no qual só “acontecem” (aqui sendo propositalmente redundante) quando a escuta é multíssona e o registro das mesmas polissêmico. Depois de adentrar nos porões do discurso comunitário, resgato a ideia de que a rebeldia ou insubmissão a padrões de vida estabelecidos é apenas para

quem “não teme as incertezas dos espaços vazios” (CORAZZA, 2002, p. 130). Inspirada por essa citação é que a singularidade nasce como potência para pensar nas experiências [Larrosa] como produtoras de novos/outros sentidos que promovam vidas/existências.

5.2 POTÊNCIA PARA A SINGULARIDADE – POLIFONIA E AUTORIA DISPERSA

Para iniciar uma discussão sobre singularidade em uma seção que trata de comunidade, parece-me fundamental entender a experiência com algo vivido de forma única e singular e que não é compartilhada. Para Larrosa (2017, p. 33): “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Não há como viver a experiência de outrem, pois ela é significada a partir de postulações que derivam em nível de existência. “A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (LARROSA, 2017, p. 34).

Não pretendo aqui fazer uma análise linear e evolutiva de como seria pensar as experiências surdas no compartilhamento comunitário, mas ao contrário, problematizar aquilo que se convencionou chamar experiência surda, inclusive no sentido de tensionar sua naturalização. Os acontecimentos externos podem ser os mesmos dentro da comunidade, mas as experiências são exclusivas para cada sujeito. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2017, p. 32).

Em sua obra *Tremores: escritos sobre experiência*, Larrosa diz que a experiência é então singular, e impossível de ser repetida. Aponta o quanto a ciência converteu a experiência em experimento e assim o caminho para ela apresenta-se seguro, previsível e com uma série de regularidades que nos faz conhecer a verdade sobre ela. Ainda fala que o experimento é genérico, mas a experiência é singular, é irrepetível e tem sempre uma dimensão de incerteza.

Se “na experiência sempre existe algo de ‘não sei o que dizer’” (LARROSA, 2017, p. 69), como promover experiências fora dos dogmas comunitários? Como ser singular a partir de processos de identificações plurais? Talvez trazendo um pouco do

profano, no sentido daquilo que não é recorrente nos preceitos de vida surda estabelecidos.

Resgato mais uma vez a peça poética que compõe o mosaico discursivo de ser-surdo, e ao grifar a frase “Meus defeitos fazem um ser perfeito” imagino que o poeta falava justamente sobre singularidade. Sobre esses “defeitos” que são únicos, que são ele, que os fazem ser quem ele é, e isso sim é algo que **lhe** acontece e não simplesmente acontece, configurando-se assim sua **existência como experiência**. Talvez seja esse o caminho: converter a existência surda em experiência para fugir da essência proferida pela comunidade.



Surdo para o mundo

No meio da multidão

Os gestos das mãos

Coração sofrido para discriminação

Eu suporto tudo calado

minha voz e lágrimas do mundo...

Surdo para o mundo

Surdo para o mundo

bondade no peito, fez-me esquecer da maldade

Dúvidas só da minha capacidade

Eu escrevi a minha história com o gesto

Surdo para o mundo

Eu abraço minhas causas que eu acredito

Eu ouvi e aconselho o meu amigo que necessita

Meus defeitos fazem ser um Perfeito

Surdo para o mundo

Eu luto para um sapato desde infância

Coragem fachado e não canso

Meus olhos e minhas mãos é minha única voz

Fé em DEUS...

Grito de esperança na igualdade

Surdo para o mundo

Sendo assim, pensando no tripé língua, cultura e comunidade e seus efeitos discursivos nos processos de subjetivação dos sujeitos surdos, há de se pensar nas possibilidades de fugir das convenções já definidas que produzem modos de vida e manter viva as perguntas, profanar os conceitos, entender as verdades como uma invenção, ficção e talvez assim promover experiências linguísticas e culturais outras.

Pensando na analítica produzida a partir dos objetivos desta tese, posso, nesta seção, que abarca as questões comunitárias, inferir que a comunidade surda atua como âncora discursiva, como um dispositivo que evita que a embarcação (comunidade surda) fique à deriva. Entretanto, para que o navio siga seu caminho a outros rumos, além de manter seus tripulantes seguros ele precisa alçar a âncora que o sustenta para navegar em águas desconhecidas.

Ainda na mesma analogia do navio, quando pensamos na ancoragem comunitária, podemos associá-la a uma peça que dá sustentação em mares agitados ou quando há necessidade de aportar e aterrar, ou seja, uma parada obrigatória onde a manutenção do navio é garantida. Inspirada por Veiga-Neto (2012), e ainda imersa na metáfora da navegação, o autor nos convida a visitar nossos porões, estratégia essa que pode ser usada quando a âncora está em terra firme.

Pensar nos porões do navio me leva a pensar nesse espaço onde as ferramentas, utensílios e memórias estão presentes; porém, é também um lugar de sombras, escuro, que não é a proa, não é o casco, não é a popa, nem o convés, é sim um espaço obscuro do navio. Por isso, é justamente

importante adentrar nesse lugar e escrutiná-lo o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Assim, na visita aos porões sobre as verdades instituídas na comunidade surda é que a experiência pode ser potente como forma de trabalhar as fragilidades, sair dos protocolos de conversa, do senso comum e talvez pensar numa verdade mais porosa, que se permita deixar atravessar.

Correlato à noção de porosidade, de atravessamento e permissividade é que o mosaico discursivo apresenta, por meio dos relatos, produções, desenhos, fotos, esculturas, poesias, músicas, textos e discussões oriundos desse exercício, um espaço subversivo de algumas verdades circulantes, inscrevendo outros sentidos para o conjunto de conhecimentos produzidos em outros métodos de pesquisas considerados mais rígidos.

5.2.1 A irrupção do único

Nossas escolhas metodológicas de pesquisa e nossas práticas cotidianas no âmbito escolar podem demonstrar potência subversiva quando permitem que enunciados inusitados eclodam. Pensar nessa possibilidade do inusitado provoca a irrupção da singularidade, do único, portanto, do profano, daquilo que escapa da norma comunitária.



Encontro 6:

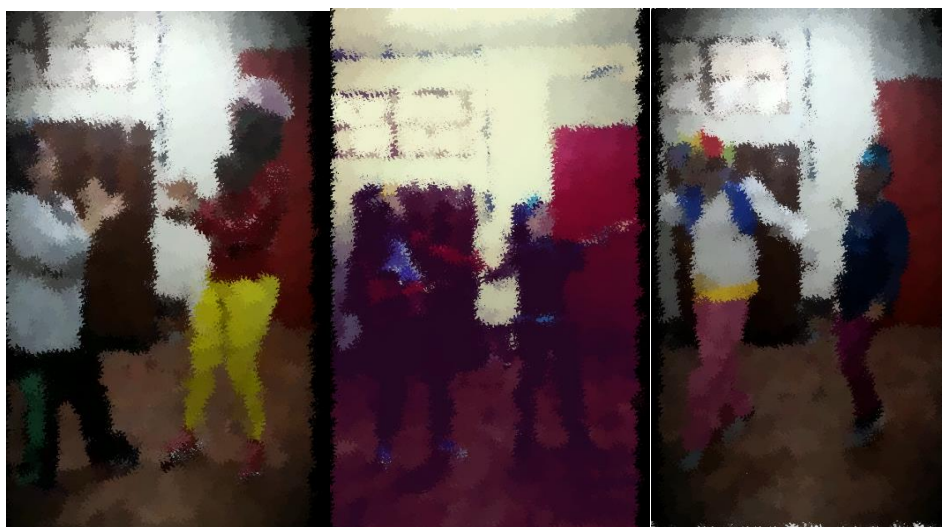
Grupo das meninas (2): A líder do grupo inicia falando: Tudo bem? Estamos muito felizes trazendo alegria, tirando a tristeza e colocando tudo o que sentimos para fora, lutando como surdos e explorando nossos sentimentos.

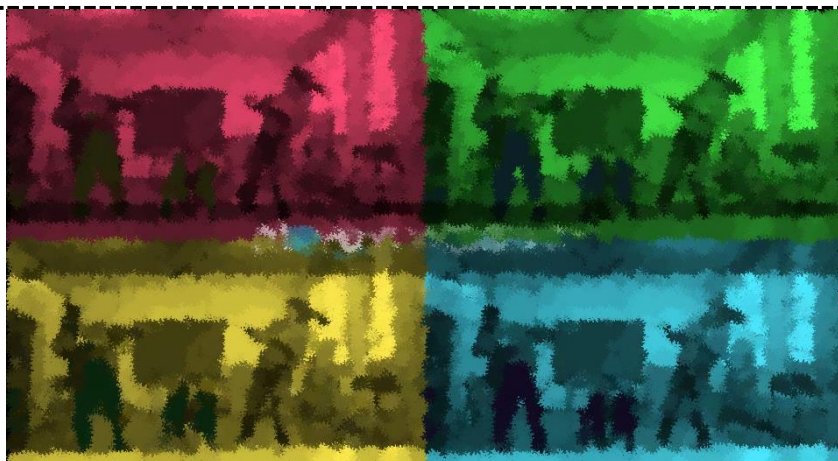
Parabéns para nós.

Sinal de alegria:



As meninas pedem elementos teatrais para comporem as personagens de seu videoclipe. Utilizam chapéus, perucas, cachecóis e adereços.





O Grupo de meninas (2) também fez a produção de um clipe. Nele exploraram diferentes tipos de gêneros musicais ao trazerem também cenas de diferentes épocas. Encenaram pequenos trechos que demonstram amizade, cumplicidade e alegria, porém sem sinalização durante a coreografia. Ao término da apresentação cada uma faz seu sinal e uma integrante fala: A gente está muito feliz, a atividade foi muito legal, os ensaios despertaram nosso interesse e nos divertimos muito.



É interessante perceber que a “natureza surda” não foi o tema em questão do clipe musical. Abrir espaço para novas propostas gera outros/novos efeitos discursos que conseqüentemente produzem outros sentidos de ver/viver/existir.

A oficina cultural autonarrativa dentro da escola de surdos, por exemplo, não se constituiu numa técnica mas numa prática de investigação. Nela se percebe a riqueza do pluralismo metodológico que nos ajuda a entender a complexidade da produção do sujeito a partir das variantes discursivas que emergem como microrrupturas nos clássicos discursos sobre o sujeito surdo.



Encontro 4:

Os alunos comentam que em casa dançam e imitam os cliques musicais a que assistem, geralmente com amigos, primos ou sozinhos mesmo.



Encontro 4:

Ao ver o clipe de música gaúcha, um dos alunos comenta que não sabe, pois nasceu e cresceu no Ceará, por isso não se identifica com a música apresentada e sim com outros ritmos.

[Percepções de P: Atentar para o fato de não se identificar com música gaúcha não pelo fato de ser surdo, mas de estar culturalmente imerso em outro ambiente durante sua infância.]

É curioso perceber que a maioria das metodologias ainda privilegia o lugar de fala instituído como legítimo em detrimento a uma gama de significados que também ocupam posições de fala. Para entender o quão potente são ações coletivas que abarcam as diversidades, que incentivam as leituras de mundo, reivindicando voz e espaço. Costa (2007) fala que é preciso encher o mundo de histórias, na possibilidade de criar novas verdades: “o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos, a cada nova história que circula” (2007, p. 109).

Durante o doutorado, inúmeras experiências também me aconteceram, no que tange ao estudo desta tese. Uma delas produziu um pouco dessa escrita que discute a experiência. Em uma visita ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em um evento que abordava o papel da família, recordo-me da fala da mãe de um aluno surdo:

eu sempre tratei meu filho normal, deixei ele cair alguns tombos, nunca coloquei rótulos nele e ele cresceu **experimentando**.

Esse aluno surdo hoje cursa medicina, é fluente em Libras, mas grande parte de sua escolarização se deu em LP. Não estou aqui colocando juízo de valor sobre o termo bem-sucedido ao correlacionar o fato de o aluno estar cursando uma faculdade considerada de status hoje. Mas sim ao fato de o aluno ter optado pelo curso o qual ele julgou ser interessante para ele, proveniente de uma escolarização regada de experiências. Sua escolhas talvez possam ser advindas desses tombos, dessa

liberdade existencial sem rótulos, dessa experiência de ser quem se é, ou se constituiu experienciando e não experimentando.

A experiência requer *parresía*¹⁹ (FOUCAULT, 2014), ou seja, coragem de verdade, requer ainda sacudir as evidências, desejar sair do conforto da proa e ir aos porões, de perceber que quando se usa a camisa e a pele da cultura (aqui lê-se modos de vida) entra a performatividade em detrimento da própria experiência. O discurso cultural no qual o sujeito está imerso produz e atribui sentidos, muitas vezes recaindo na universalização do que é considerado real. Nesse sentido, a noção de interculturalidade pode provocar essa “realidade”, quando justamente foge do “real” e busca na periferia relacional de duas ou mais culturas algo novo, não na ideia de mescla de duas coisas, mas na noção de invenção pelo contato.

O conceito de interculturalidade emerge no cenário educacional de povos indígenas na década de 1970, e o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas foram as diferentes línguas que estavam em contato naquele espaço. Candau (2012) problematiza justamente que a interculturalidade proporciona o reconhecimento de diversos saberes e conhecimentos que dialogam, assumindo os conflitos gerados nessa interação. A interculturalidade se constitui, assim, não como a mescla de duas culturas, mas um terceiro campo da diversidade produzida dessa dinâmica que reconhece a diferença como vantagem pedagógica.

O que não é meu, nem do outro, é algo produzido na relação, no interstício, que passa pela transgressão das fronteiras simbólicas e não é cultivada na relação belicosa e sim na negociação. A busca pela experiência, pelo existir, pelo acontecer transcende corpos e binômios e é produzida longe dos dogmas relacionais, produzindo novas/outras formas de estreitamento entre surdos e ouvintes. Na pequena encenação descrita abaixo, percebe-se que, independente de línguas ou corpos marcados pela diferença cultural, a busca por aproximação permanece.



Encontro 6:

O Grupo de meninos realizou uma encenação sobre o cotidiano de um surdo. No início do vídeo os meninos se apresentam com seu sinal e depois um deles fala que o tema do grupo é sobre direitos. Logo após, o narrador descreve o contexto e explora mais o tema do qual fala:

¹⁹ Termo grego, que produz vontade e coragem de se falar com franqueza, de se dizer a verdade.

– Nosso teatro demonstra uma cena sobre dois grupos de amigos surdos e ouvintes. Os alunos ouvintes estão conversando oralmente e fazem algumas provocações sobre o fato de os outros meninos serem surdos, mas mesmo assim tentam uma aproximação.

Sinal de amigos:



Encontro 6:

Assim, o grupo começa com a cena em que amigos ouvintes se aproximam rindo e ridicularizando outro grupo de alunos surdos que estão sinalizando.



Depois que tentam uma conversação por mímica, entendem que os alunos são surdos e a partir disso tentam estabelecer uma comunicação por diferentes métodos, o primeiro deles por mímica, encenação ao falarem sobre futebol. (Percebo que, ao falarem sobre o fato de perceberem que são surdos, há um certo respeito por parte dos alunos, me parece que seria pelo fato de não conhecerem o “ser surdo” que estariam zombando dos alunos, pois diversas vezes sinalizam que agora sim, entenderam que eram surdos e com isso tentam se comunicar de diferentes formas sobre assuntos em comum entre eles.)

Alunos representando pessoas ouvintes fazendo sinal de bola, para tentar estabelecer uma conversa sobre futebol (assunto comum entre adolescentes).



Tentam se comunicar por desenhos na mão:



Continuam na tentativa de estabelecer uma relação comunicativa por meio de sinais em Libras:



E por fim partem para a comunicação por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita:



[Percepções de P: outros elementos identitários (idade, interesse em assuntos, esportes) para além do linguístico, movimentam o sujeito para estabelecer uma relação.]

Portanto, o enredo discursivo em que o sujeito circula faz dele justamente *sujeito* pois é sujeitado aos saberes e conhecimentos tramados nessa rede discursiva. Retomo, assim, que não é o sujeito que produz um discurso e sim uma formação discursiva que produz o sujeito. “Esse sujeito, produto do discurso, não pode estar fora dele, porque a ele deve estar sujeitado”, e portanto “deve se submeter às suas regras e convenções, às suas disposições de poder/conhecimento” (HALL, 2016, p. 99).

Ser sujeito (o que todos nós somos) e, ao mesmo tempo, pensar e possibilitar espaços que permitam a hipercrítica de modos de vida já instituídos não é uma tarefa fácil. Ela (hipercrítica) é autorreflexiva e suspeita até de si mesma: “a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

O repertório simbólico de caráter instrumentalista da política cultural e linguística da comunidade que engendra práticas de vida/existência é regada diariamente e as alegorias enunciativas são menos possíveis de serem visualizadas quando as realidades proferidas são tão fixas. Essas realidades são vestidas de verdades, fazem parte do cotidiano e não precisam ser narradas ou proferidas pelo ato de fala, elas simplesmente acontecem. Essa questão foi muito bem trabalhada pelo documentarista e escritor americano Michael Moore. O autor tem uma série de documentários que retratam diferentes modos de vida, entrevistando e documentando histórias de milhares de pessoas ao redor do mundo.

Em suas produções fílmicas é possível perceber o quanto o Ethos enquanto forma de ser no mundo é fabricado a partir das verdades que circunscrevem o espaço instituído. As escolhas dos povos e comunidades engloba seus sistemas representacionais e estruturais e interferem ativamente nos corpos e sujeitos dessa rede. Desde a política, legislação, estabelecimento de padrões trabalhistas, a forma de ver o pedagógico e a escola, as práticas alimentares e de lazer, as horas que destinam para cada setor da vida, interferem/produzem a vida/existência desses sujeitos de tal modo a gerenciar a quantidade de filhos que costumam ter, de afetar o nível de felicidade, de aumentar ou diminuir a expectativa de vida de seus agentes sociais, enfim, produzem-lhe a vida.

Sob essa perspectiva de produção de sujeito, posso afirmar que os sujeitos não nascem surdos, mas se tornam surdos (discursivamente). E como ser/sujeito ou

produzir outros/novos modos de existir surdo? Como abrir rupturas na cotidianidade? Como não produzir um olhar viciado sob ser e estar no mundo?

Uma linha de fuga, talvez, seja pensar nas tecnologias do eu, as quais Foucault descreve como aquelas em que o indivíduo estabelece uma relação consigo e como práticas

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p. 48).

O exercício para tal empreendimento desloca o sujeito do seu enredo discursivo para entender sua constituição como objeto de si mesmo. Não vou aqui transcorrer teoricamente sobre as tecnologias do eu a partir de Foucault mas retomar a experiência de si (LARROSA, 1994), que nos permite dar pistas pedagógicas para a compreensão da própria vida e seu personagem central. No fragmento a seguir, percebe-se que fazer outras perguntas promovem outros descolamentos na percepção de si:



Sujeito 2:

Tua pergunta realmente provocou minha imaginação, pensar sobre cinco tópicos acerca de ser surdo ou sobre o jeito de pessoas surdas, me fez refletir. Porque falar sobre o jeito surdo é diferente do que as pessoas convencionalmente falam: “ah, é sempre política, identidade ou cultura”. Jeito surdo é um pouco diferente, **realmente tu conseguiste provocar uma reflexão sobre esse assunto, pra eu pensar e ter percepções sobre mim, sobre os surdos enquanto grupo**, explicar esses cinco tópicos.

Larrosa (1994) discute a fabricação de subjetividades em *Tecnologias do eu e educação* a partir daquele que narra e é narrado. No capítulo metodológico desta tese e ainda neste capítulo, a partir de uma breve discussão pontuei o quanto pesquisas calcadas em narrativas vêm sendo bastante praticadas como forma de escuta. Entretanto, essa estratégia como processo de autorreflexão não se constitui como uma Experiência de si.

Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo

particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). (LARROSA, 1994, p. 70).

Nesse sentido ainda Larrosa sugere um olhar para além das evidências, sem uma pretensão de uma “identidade verdadeira”, em que seja possível ensaiar novas formas de subjetivação, refutar o que somos enquanto produto discursivo, desafiar-nos a ver-nos de outra maneira ou ainda “viver-se” de outro modo.

Para tal empreitada no interior de si, por mais dicotômico que pareça ser, a comunidade que aloca esse sujeito singular também é potência para experiência de si uma vez que “há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente” (BAUMAN, 2003, p.133).

A polifonia e autoria dispersa presente na comunidade pode promover a singularidade. O “estar à espreita” [Deleuze] por acontecimentos e experiências é uma alternativa para o alargamento dos furos discursivos que vêm engessando e fixando o sujeito surdo, na qual suas condutas são reguladas. Muitas vezes esses furos não são perceptíveis, mas se a malha discursiva for porosa, pequenas irregularidades podem vir a promover rupturas. Por fim, resgato três palavras que vibram quando colocadas em debate, são elas: essência, experiência e existência, num caminho que percorre a lógica que coloca no imperativo da comunidade surda a experiência como contingente para fugir da essência e promover outras/novas formas de existência.

NOTAS PARA CONCLUIR – RE-EXISTIR NAS POSSÍVEIS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA

Gostaria de iniciar este escrito trazendo a metáfora da dificuldade de enxergarmos a floresta quando focamos nas árvores. Se você examina a árvore, ou fixa seu olhar em seu caule, cor, textura, folhagem, examina seus frutos atentamente e percorre os detalhes de seu crescimento, provavelmente se esquecerá do cenário, da paisagem. Logo, penso o sujeito surdo como essa grande floresta em que diversas vegetações estão presentes, entretanto se nosso olhar estiver atento a apenas uma delas, pode ser que o recorte analisado possa ganhar proporção de totalidade.

Ainda pensando nesses galhos, gramíneas, riachos, terra, vento que constituem o cenário, instituindo um todo chamado paisagem ou floresta, recorro mais uma vez à alegoria do mosaico, no qual cada pequena peça é importante na produção da obra final enquanto produto, porém se focarmos e nos aproximarmos demais dela veremos apenas a pedra, a areia, o caco de vidro, enfim, o retalho e não a colcha.

A partir dessa analogia, percebo a construção desta tese como esse mosaico que, composto por inúmeros fragmentos-discurso, permitiu ver uma determinada formação discursiva sobre o sujeito surdo. O que pretendi fazer ao olhar para essa produção discursiva sobre o sujeito surdo foi, também, um exercício de hiper crítica, um afastamento da obra para visualização do todo, ser/viver/existir surdo na contemporaneidade a partir de alguns elementos, quais sejam: a língua e a cultura, proferidos pelos corpos surdos da comunidade.

Sobre as três peças eleitas – língua, cultura e comunidade – que movimentaram este estudo, há uma infinidade de olhares que se tornam inesgotáveis fontes de pesquisa e que geram desdobramentos interessantíssimos; todavia, este estudo elegeu a problemática “*Como se constituem os fragmentos enunciativos que operam nas práticas discursivas de modo a regular a conduta dos sujeitos surdos?*” para pensar nos modos de vida surdo na contemporaneidade. Confesso que foi deveras difícil desapegar de tantas outras peças desse mosaico ou até mesmo de alguns olhares para os referentes fragmentos eleitos.

Adensamentos teóricos como processos de extradição, políticas linguísticas, teoria do reconhecimento, história da construção das línguas e seu correlato ao status prestado a elas, conceitos de povo e nação, minorias comunitárias, estrangeirismo, a polissemia da cultura e seus significados, bi/multilinguismo, pulsaram a todo momento

nesta tese. Questões que me interpelam como uma pesquisadora que vibra por encontrar elementos discursivos que de certa forma também fazem pensar a minha existência. A pesquisa provém de algo que nos afeta, daí o termo afeto, nesse caso, pela comunidade surda que considero familiar e que é elemento de minha afeição.

Dito isso, não me eximo da responsabilidade de não ter me aproximado de tantas outras possibilidades de análise, mas coube-me compreender a existência surda sob o viés da produção do sujeito, focando não apenas nas peças que o compõem, mas adentrar na análise de que material ele é constituído. Para isso, foi preciso olhar para o conjunto de materiais que foram usados na produção da obra de arte chamada “discurso sobre o sujeito surdo”. Ferramentas de trabalho – fios, agulhas, tesouras, martelos, pincéis – que ao serem colocadas em movimento apertam, afrouxam, pintam, apagam, ou seja, produziram uma narrativa acerca das formas de vida surda na contemporaneidade.

Ao pensar nesse olhar mais atento no processo de produção da obra e não apenas nos detalhes da produção final, recorro à analogia de Deleuze:

não gosto das pessoas que dizem de uma obra: ‘até aqui, vai, mas depois é ruim, embora mais tarde volte a ser interessante...’. É preciso tomar a obra por inteiro, segui-la e não julgá-la, captar suas bifurcações, estagnações, avanços, brechas, aceitá-las, recebê-la por inteiro. Caso contrário, não se compreende nada. (DELEUZE, 1992, p. 108).

E sobre essas bifurcações, brechas e a coragem de aceitá-las por inteiro é que esta tese procurou não enaltecer, tampouco criticar, a produção do sujeito surdo pelo essencialismo linguístico ou cultural, mas promover uma análise que possa inferir que a formação discursiva que conduz os modos de vida surdos na contemporaneidade vem apresentando rasgos, furos, que promovem um re-existir fomentado por outras verdades circulantes.

Resgato a citação que abre este trabalho, aproximadamente 200 páginas anteriores a esta, e que conduziu teoricamente este estudo:

O conhecimento sobre todos esses sujeitos e as práticas ao redor deles, afirmou Foucault, são histórica e culturalmente específicos. **Eles não tinham, nem poderiam ter, uma existência com sentido fora dos discursos específicos**, isto é, fora das formas com que foram representados em discurso, **produzidos como conhecimento, regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares**. Longe de aceitar as continuidades trans-históricas das quais os historiadores são tão orgulhosos, Foucault acreditava que mais significativas são as quebras, rupturas e descontinuidades radicais de um período para

outro, entre uma formação discursiva e outra. (HALL, 2016, p. 15, grifo nosso).

Se “Eles não tinham, nem poderiam ter, uma existência com sentido fora dos discursos específicos” e ainda “produzidos como conhecimento, regulados pelas práticas discursivas e técnicas disciplináveis de uma sociedade e tempo particulares”, essa discussão promoveu pensar que nesse tempo particular podemos olhar para o contemporâneo como forma de tomar posição em relação ao presente, acertar as contas com o seu tempo. Também possibilitou perceber que os discursos específicos vêm apresentando fissuras que fazem vaziar, escorrer e, justamente, esse líquido que flui como erro, rachadura, descontinuidade vem produzindo outros conhecimentos e saberes que endossam os modos de vida da comunidade surda.

Portanto, o re-existir deriva de microrresistências diárias e sua potência perpassa pelo empoderamento, pelo encantamento, pela diferença, pelo exercício de ser/viver a partir de experiências pautadas na singularidade.

Abordadas essas questões, sinto necessidade de ainda esmiuçar alguns olhares sobre as peças do mosaico. A escrita deste trabalho poderia trabalhar com o termo culturas surdas e não cultura surda, e multilinguismo ao invés de bilinguismo, uma vez que toda discussão percorreu um caminho a tensionar o essencialismo linguístico e cultural ao qual o sujeito surdo é produzido.

Ao tratar da cultura e da língua, não as nomeio enquanto metafísica, da ordem da realidade palpável ou única, entretanto seu uso vai na direção de propositalmente desconstruir o que temos necessidade de descrever. A análise não foi sobre as culturas e as línguas que circundam a comunidade surda, mas sobre os enunciados que circunscrevem “a cultura” e o “bilinguismo” (Libras/LP) como verdades constituidoras de um discurso que diz sobre as formas de vida surda.

Reitero que pensar em culturas surdas e experiências bilíngues nos processos de bi/multilinguismo pode sim promover novos/outros enunciados que passam pela faceta de objetivação desses elementos discursivos de modo a conduzir a subjetivação dos sujeitos surdos. Veiga-Neto (2003), ao tratar sobre a opção produtiva de falarmos culturas ao invés de cultura, afirma que ela está conectada à vasta crise da Modernidade.

Resgatar a analítica produzida ao problematizar a relação da apropriação *cultural* e pertencimento nos processos de subjetivação (segundo objetivo específico desta tese), apesar da imposição de significados e dominação simbólica das culturas

surdas (agora sim, em se tratando dessas formas de viver o enunciado da cultura surda), levou-me a perceber a ampliação do repertório partilhado pelos surdos de elementos que antes eram narrados específicos “de ouvintes”.

Ao enfatizar a escolha dessas noções (culturas surdas ou cultura surda multifacetada) dou ênfase à produção do modo de vida surda ser perpassada por diferentes frentes nos processos de identificação cultural que fazem dela – a cultura – ser multifacetada ou ainda produzida pela via da experiência, ou seja, culturas surdas. Vê-se essa identificação, por exemplo, pelo interesse musical de alunos surdos.



Encontro 5:

C1 traz seu material digital em que costuma trabalhar com música e expõe para a turma. Em seu notebook há vários arquivos com sons de diferentes instrumentos e gêneros musicais. A esse notebook ela acopla um aparelho que amplifica as vibrações emitidas pelas músicas selecionadas. Ainda coloca esse aparelho dentro de uma caixa de papelão (caixa de pizza vazia) para que os alunos possam sentir através dela a vibração dos sons emitidos.

Acerca do primeiro objetivo deste estudo, que versava sobre a Identificação nas narrativas surdas o fator constitutivo das *línguas* em contato, ainda fica a pergunta: é possível pensar em uma autodefinição de ser surdo para além das línguas que se falam? O adjetivo bilíngue é imanente ao sujeito em inúmeros dispositivos que operam nas escolhas de vida do sujeito surdo. A Libras é narrada como propriedade linguística do povo surdo, porém a LP vem adentrando o universo de desejo de apropriação pelo que deriva de suas atribuições de sentido, quais sejam: a do conhecimento e da aprendizagem. Porém, há de se salientar que sua aquisição é potencializada (LP) quando socializada entre seus pares surdos, o que nos leva ao terceiro objetivo específico, que buscou analisar os efeitos da formação discursiva sobre *comunidade* nos modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade.

Mais que entender sobre a formação discursiva sobre a comunidade, esta pesquisa analisou a forma como a comunidade surda se movimenta, se articula, se empodera e produz os conteúdos e saberes de modo a operar e produzir existências surdas. Posso inferir que ela, a comunidade, apresenta diferentes facetas que podem ir desde a produção e naturalização de uma normalidade surda, quanto a de promover

experiências que partem da ordem do singular ao registrar histórias e valorizar a autoria dispersa, ou seja, resgatando os caminhos e trajetórias de vida mesmo que pareçam descontínuos e contingentes.

Os agentes comunitários vêm ganhando outras caras, se articulam em outros espaços, porém permanece o ímpeto pela perpetuação cultural e linguística, e dessa forma, a formação discursiva sobre o sujeito surdo permanece fixa, apenas atualiza-se, ou melhor, há um refinamento nas estratégias enunciativas na fabricação e manutenção do sujeito surdo. Dos líderes mais velhos que buscavam os sujeitos surdos em suas casas e os levavam para a escola e assim os introduziam ao campo linguístico da Libras, aos *youtubers* que hoje promovem seus conteúdos pelas redes e mídias sociais, a liderança surda é potente no que tange aos endereçamentos de vida da comunidade contemporânea.

No âmbito comunitário, os descompassos discursivos produzem a noção de que não existe uma única história egológica, um único modo de abordar um mesmo assunto, uma particular forma de viver/existir a própria vida.

Esses descompassos levam a outros endereçamentos de vida que, no contexto desta tese, podem ser compreendidos como uma cidadania profana, uma vez que foge do que é considerado sagrado na comunidade. A partir dessa cidadania profana as verdades irrevogáveis que capturam e aniquilam o acontecimento ficam mais distantes e a re-existência emerge como criação inventiva. Invenção essa que vai instituindo outras formas de ser/viver/existir surdo da qual, para um entendimento mais amplo, busco investimentos no conceito de uma nova episteme cultural que vem sendo produzida na contemporaneidade.

Entretanto, uma vez que busquei um recorte pontual dessa episteme, a noção de arquivo desenvolvida por Michel Foucault me pareceu mais produtiva, pois me permitiu compreender o arquivo “como um jogo de relações num discurso”, ou ainda, como o “conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que lhes atribui” (VEIGA-NETO, 2007, p. 95). Diante disso, percebo por meio da analítica desta tese a produção de um “novo arquivo” sobre a formação discursiva do sujeito surdo, pois há no interior da comunidade surda a constituição de novas/outras verdades a partir dos furos-discursivos enunciados por ela.

Sendo assim, ele – o arquivo – determina aquilo que pode ou não pode ser dito, ou ainda fala daquilo que vale conservar ou reativar. A partir disso, percebo que as

peças do mosaico discursivo vêm ganhando novas cores e texturas no que tange ao sujeito surdo marcando formas de ser/estar/existir. Essas outras/novas produções discursivas que vazam produzindo assim um outro/novo arquivo sobre o sujeito surdo na contemporaneidade vão comandando outras/novas “maneiras de perceber, julgar, pensar e agir” (VEIGA-NETO, 2007, p. 95), enfim de viver/estar/existir.

Os enunciados sancionados e aceitos na rede discursiva são enunciados pelos corpos e sujeitos surdos que buscam cada vez mais protagonismo na construção dos saberes sobre si mesmos. Na atividade em que os alunos construíram um mural coletivo, um dos grupos traz o corpo surdo para dentro da obra. É interessante perceber que para além de mãos, que em sua grande parte representam a comunicação, o corpo também aparece como fundamental na existência surda (o corpo, o “surdo”). Os alunos, ao apresentarem esse registro, falam: “esse surdo mostra a cultura e a língua (Libras) que carrega”.



Encontro 7:



Esse corpo surdo é sujeitado pela formação discursiva de si mesmo marcado pela diferença surda, ele, por si só, é considerado portador de uma essência em comum pelo fato de ter o “corpo surdo”. Elementos que dão sentido a experiências similares carregam a significação do ser/viver/existir surdo quando essa diferença é reconhecida por si mesmo. O transcorrer dessas formas de ser surdo narradas como algo que é indefinível, pois simplesmente é, é perceptível nas falas a seguir:



Sujeito 1:

Segundo: entender, compreender e se perceber surdo.

Quarto: [expressão de dúvida]¹² como eu vou explicar, por exemplo, é como se eu me olhasse e me aceitasse realmente, como se eu pudesse me ver com uma certa positividade e não como “coitadinha”, excluir esses sentimentos negativos e **me ver surda como algo natural.**

¹² Entre colchetes estão as expressões e descrições da sinalização que não são traduzíveis.

Sujeito 3:

Primeiro: ser surdo.

Quarto: orgulho surdo.

Quinto: eu [com as duas mãos apontadas para o peito dando intensidade à sinalização].

[Ainda com a mão aberta, volta a mão para o peito, como se estivessem todos esses elementos pertencendo a ele.]



Jovem 1:

Sobre cinco tópicos que posso pensar e desmembrar sobre o significado de ser surdo: 1. **Surdo/ser surdo;**



Jovem 2:

Sobre ser surdo: Ser surdo é um pouco diferente do que ser ouvinte. **Há um jeito de ser surdo, ele já nasce com sua identidade, surda, consegue ser fluente na língua de sinais,** ele é capaz de se desenvolver, trabalhar, todos os surdos têm competências para conseguir vagas em empresas. [Percepções de P: Necessidade de justificar competência.]

Se fizermos uma leitura aligeirada desses termos empregados ao longo do trabalho (corpo surdo e formação discursiva do sujeito surdo), pode ser que emerja um certo estranhamento, mas coube-me pensar neles enquanto instâncias distintas de um mesmo nó. Pelos fragmentos enunciados por corpos surdos percebe-se que os mesmos podem apresentar características físicas distintas entre si, mas parecem ser significados por similaridades nos modos de vida. Pelo exemplo abaixo, ao ser

indagado sobre similaridades entre surdos de diferentes países o marcador foi no corpo (a cor da pele) ou na língua, mas não na forma de ser e estar no mundo.



P: Sobre similaridades entre surdos de diferentes países.

H: Na verdade, as diferenças culturais são mais relacionadas à cultura do país, pois entre os surdos o que difere mesmo é a língua. No caso de Portugal, onde estive, e Cabo Verde o que difere também é a nossa cor, os surdos aqui são pretos. Em Portugal há mais encontros de surdos e eles são mais fluentes. No meu caso, quando morava lá, convivía com surdos todos os dias, já aqui converso mais aos finais de semana com minha namorada (em língua gestual de Cabo Verde) e durante a semana minha sinalização se restringe mais ao ensino com alunos surdos e não conversação livre.

[Percepções da P: Cor e língua como diferença, mas essência a mesma.]

Dadas essas questões, e inspirada pela leitura do livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor*, de Jorge Larrosa, pensei em intitular este capítulo final parafraseando o autor da seguinte maneira: “Constituindo não se sabe o quê”, mas confesso que tive receio de ser mal-compreendida se lida por outras lentes que não a do pós-estruturalismo. Justifico essa possível opção da qual não tive coragem para encabeçar este texto, mas pensando em talvez ser uma subversão produtiva, trago-a ao encaminhar o término deste escrito.

Ao dizer “Constituindo não se sabe o quê” resgato um pouco a noção de experiência, de “nem sempre saber o que dizer” e com a sensação da ordem da contingência enquanto uma eventualidade, acaso, acontecimento que tem como fundamento a incerteza do que pode ou não acontecer. Justamente porque a contingência é algo duvidoso, possível mas incerto que pode, necessariamente, ocorrer ou não.

Como mencionei, se lida por outras lentes, essa afirmação pode parecer leviana ou sem compromisso com a pesquisa, entretanto a contraconduta, o rasgo, a dobra, exige mais esforço que se assegurar em solo firme. Para além disso, se o solo é firme, ele não é poroso, não permite atravessamentos. Assim, assumo a responsabilidade ilimitada proposta por Biesta (2013, p. 51, grifo nosso): “envolver-se em relações *educacionais*, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a

responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) **que não conhecemos e não podemos conhecer**".

Toda tentativa de descrição é uma captura que impede a experiência fora do casulo discursivo em que se constitui. A expressão "sair do casulo", de Biesta (2013), provocou-me a olhar para os essencialismos culturais, linguísticos e identitários que povoam o sentido de vida surda. Nesse sentido, o "sair do casulo" pode ser uma metáfora potente para pensar os processos de transformação dos sujeitos surdos e dos endereçamentos de outros modos de vida que necessariamente não estão ligados a uma ordem linear e evolutiva. Nessa metamorfose, ele (sujeito) nem melhora, nem piora, ele transforma, desforma, e no caso deste estudo, usando o trocadilho, lida com a forma discursiva que pode estar em desforme e transformação enunciativa.

Ao promover a saída do casulo essencialista o sujeito é exposto, talvez resida aqui o que Larrosa denomina como o sujeito da experiência: "por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe" (LARROSA, 2004, p. 161).

A exposição de sujeitos surdos a novos cenários discursivos tem promovido modos de vida determinados para além de sua identificação cultural e linguística a partir de uma suposta diferença surda. Na paisagem desses cenários discursivos, nos quais os sujeitos surdos estão ex-postos, é que vejo a produção de novos/outros arquivos [Foucault] como matriz para olhar a produção e a existência de modos de vida contemporânea surda.

Esse olhar para si (existências surdas) que foge do trivialismo, do espelho, do reflexo, da representação, pode gerar nos sujeitos surdos uma sensação de que seja improvável conseguir contar a si mesmo a **sua** história. Porém, ao serem imbuídos do entendimento de que são produzidos e produzem, podem olhar de "dentro dela" (existência) para pensar, repensar, discutir, levantar questões que possam "oxigenar" e os expor a experiências que não têm por corolário uma essência preexistente à sua existência. Pensar nos modos de vida como processos de bricolagem supõe um construção artesanal, única e não pré-fabricada.

Por fim, ao encerrar esta tese como um respiro, recorro ao filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman, que sugestionada por sua obra sobre a modernidade líquida, posso pensar no sujeito surdo adjetivado por essa noção de liquidez. Assim, quando considerado um "sujeito surdo líquido", que por sua vez aniquila uma formação discursiva fixa, não há como prescrever seus modos de vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó-SC: Argos, 2009, 92 p.

_____. O que é um dispositivo? In: _____. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010, p. 55-76.

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 2, p. 105-112, 2008.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____. **Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283 p.

_____. La globalización: productora de culturas híbridas? In: ENCINA, J.; SERRANO, M. M. **Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad**: los retos de la inmigración. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9150>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 107-138.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

COSTA, M. V. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In _____. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: lugares memórias e culturas**, livro 3, XIV Endipe, 2008.

_____; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 97-110.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pål Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

_____; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1-5. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã...: Diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

ELEWEKE, C. J.; RODDA, M. Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. **American annals of the deaf**, 145(4), 2000, 375-383.

FOUCAULT, M. A. **As verdades e as formas jurídicas**. Cadernos PUC/RJ, Série Letras e Artes, 6, 1974.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. Politics and the study of discourse. In: URSHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). **The Foucault's effect: studies of governmentality**. London: Harvester, 1991, p. 51-72.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 243-270.

- _____. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. O retorno da moral. In: _____. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos**. [1974]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- _____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- _____. **Coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- GARDÈS-MADRAY, F.; BRÈS, J. Conflitos de nomeação em situação diglósica. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Org.). **Multilingüismo**. Tradução de Celene M. Cruz e Maria Helena L. Gimeno. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 155-173.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GOMES, A. P. G. **O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/Ed. PUC-Rio, 2016.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- _____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, 2002.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-193.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 35-86.
- _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. [Coleção Educação: Experiência e sentido]

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

LINHARES, M. A.; ALENCAR, C. N. de. Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 492-518, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7811>. Acesso em: 01 jun. 2016.

LODDI, L.; MARTINS, R. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. **Revista Digital do LAV**, ano II, n. 3, set. 2009. Disponível em: http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/A%20cultura%20Visual.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAES, D. R. S. Aluno/as brasiguaios na região de tríplice fronteira: compartilhando diferenças, tecendo identidades. In: TERUYA, T. K.; WALTER, M. R. (Org.). **Culturas e fronteiras no espaço escolar**. Maringá: Eduem, 2016, p. 175-193.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora Ulbra, 2011.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2018.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voice from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

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

PIMENTA, O. **Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 144.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. da. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, R. M., SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 42-51, Itajaí, jan./abr. 2002.

_____. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 23, 2003, p. 5-15. ISSN 1809-449X.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, M. R. (Org.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2004.

_____. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-492, Rio de Janeiro, maio/ago. 2012.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

_____. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Tradução de Marie-Abbe Kremmer. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 651 p.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Learning to see: teaching American Sign Language as a second language**. Washington: Gallaudet, University Press, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Sites pesquisados:

<https://www.facebook.com/dmescritos>

<http://www.ines.gov.br>

<https://www.dicionarioinformal.com.br/diglossia>

<https://educalingo.com/pt/dic-pt/diglossia>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Diglossia>

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/diglossia/3160>

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COSER

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Eu abaixo assinado, Jeferson de Oliveira Miranda, diretor da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser, autorizo a realização do estudo “O sujeito surdo diglôssico: efeitos e contingências da relação língua e cultura nos modos de existência”, a ser conduzido pela pesquisadora Anie Pereira Goularte Gomes. O presente estudo se refere a pesquisa de doutorado¹ da referida pesquisadora e articulado ao projeto nomeado “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilingue.”²

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, junho de 2018

Jeferson de Oliveira Miranda

(Diretor da Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser)

Diretor
Id. Func. 252438411

¹ Realizado no Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria

² Projeto desenvolvido pela UFSM, UFRGS e UFPEL no qual o objetivo foi analisar de que modos a circulação e o consumo dos artefatos culturais surdos, no contexto da educação escolar bilingue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DR. REINALDO FERNANDO CÓSER

Det. de Criação n.º 38.686 de 08/07/98

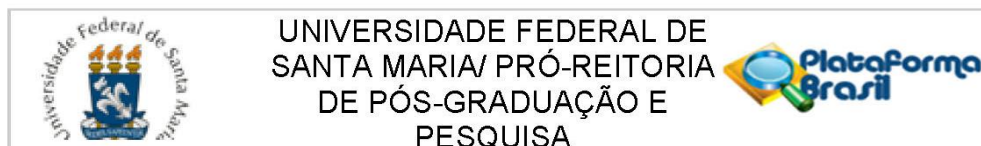
D.O. 10/07/98 Par. CEED n.º 556/98 de

03/06/98 - Aut. Func. Par. CEED n.º 297/

8001 de 07/03/2001 D.O. 12/03/2001.

SANTA MARIA - RS

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REDE DISCURSIVA E OS MODOS DE VIDA DO SUJEITO SURDO NA CONTEMPORANEIDADE: EFEITOS E CONTINGÊNCIAS

Pesquisador: Márcia Lise Lunardi Lazzarin

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26008819.2.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.758.208

Apresentação do Projeto:

O projeto "Rede discursiva e os modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade: efeitos e contingências", está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Departamento de Educação Especial.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Ao pensar sobre a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade trarei dois conceitos recorrentes na legislação, política, rodas de conversas da comunidade surda, escola de surdos entre outros espaços que versam sobre sujeitos surdos: cultura surda e Língua de Sinais. Fazendo um exercício pontual penso nos modos de vida constituídos a partir de um discurso cultural que vem atrelado à língua constitutiva. Mas, e no caso de sujeitos bilíngues? Que língua e que cultura são consumidos? Que modos de vida são produzidos a partir os discursos de cultura que circulam e estão enredados na apropriação linguística? Diante desse entendimento de como opera a relação língua e cultura a partir dos jogos de linguagem é que este estudo se filia aos Estudos Culturais movido por uma proposta pós-crítica filiada ao pós-estruturalismo. Em torno da temática inacabada e pensando nas possibilidades de pesquisa faço um breve resgate desses sentidos de cultura surda capturadas pelas narrativas de sujeitos surdos as quais denominei saberes sujeitados [Foucault]. Ao término do caminho percorrido durante as análises no mestrado pude entendê-la (a

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

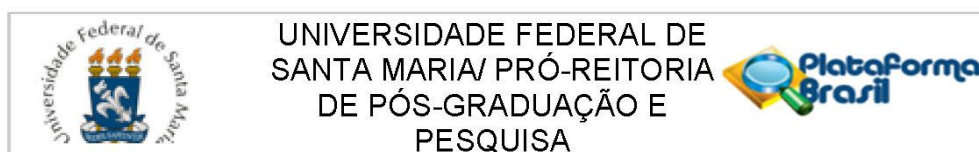
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.758.208

cultura) sob sete aspectos. São eles, a cultura surda como exclusiva e privada da comunidade surda (1), território partilhado com família e intérpretes (2), como fator transcendente e inerente ao surdo (3), como necessária nos contatos surdo-surdo para que se efetive (4), como sinônimo de experiência visual (5), como reduzida à diferença linguística (6), e como lógica salvacionista da deficiência (7). Sob essas duas últimas categorias cultura surda reduzida à diferença linguística e cultura surda como lógica salvacionista da deficiência é que se potencializa a presente pesquisa no Curso de Doutorado. Essa lógica salvacionista da deficiência pela via cultural emerge na comunidade surda e é consumida por ela produzindo modos de vida. Aproximando essa temática da educação (campo potente para pensar a produção de sujeito e que terá notoriedade nessa pesquisa) da mesma forma a redução do caráter cultural apenas na língua tangencia os processos educacionais produzindo a verdade de que o bilinguismo, centrado na língua, daria conta da educação desse sujeito. Verdade essa que vem crescendo exponencialmente, haja vista as políticas de educação bilíngue vigentes no país. Todavia, pensar a língua é pensar o sujeito que dela faz uso, e conseqüentemente, a forma de seus usos: a cultura. Diante desse cenário é impossível dissociar língua e cultura nos modos de vida do sujeito surdo, principalmente na escola, que é lócus privilegiado de produção de sentidos. As práticas discursivas na escola como o currículo, a didática, o conteúdo, as relações pedagógicas ocupam centralidade da condução das condutas dos sujeitos envolvidos. Sendo assim pretendo analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade."

Objetivo da Pesquisa:

Geral: analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade."

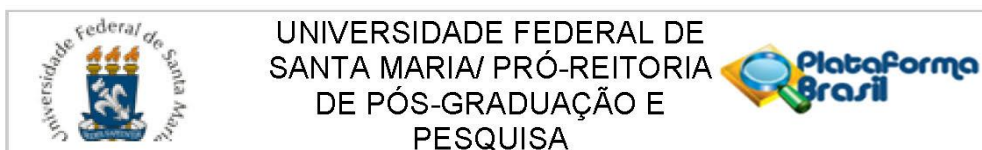
Específicos

- a) Identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato.
- b) Problematizar a relação de identificação linguística e apropriação cultural.
- c) Analisar os efeitos dos enunciados que tramam a rede discursiva sobre o sujeito surdo nos modos de vida contemporâneos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem às normativas.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar	
Bairro: Camobi	CEP: 97.105-970
UF: RS	Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.758.208

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1453719.pdf	22/11/2019 15:40:32		Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.pdf	22/11/2019 15:39:41	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito
Outros	relatorioGAP.pdf	15/10/2019 10:33:34	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstitucional2.pdf	15/10/2019 10:33:20	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Modelodeprojetodepesquisa.doc	15/10/2019 10:27:54	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEPsurdosgeral.pdf	15/10/2019 10:22:44	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	15/10/2019 10:21:23	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 10 de Dezembro de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE C – RELATÓRIO GAP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	Data/Hora: 01/10/2019 17:01 Autenticação: 7C12.2512.EC87.E932.84B3.C5D5.92E2.6B3A Consulte em http://www.ufsm.br/autenticacao
PROJETO NA ÍNTEGRA		
Título: REDE DISCURSIVA E OS MODOS DE VIDA DO SUJEITO SURDO NA CONTEMPORANEIDADE: EFEITOS E CONTINGÊNCIAS		
Número: 052448	Classificação: Pesquisa	Registrado em: 14/08/2019
Situação: Em trâmite para registro	Início: 30/09/2018	Término: 31/08/2020
Avaliação: Avaliado	Última avaliação:	
Fundação: Não necessita contratar fundação	Número na fundação: Não se aplica	
Supervisor financeiro: Não se aplica		
Proteção do conhecimento: Projeto não gera conhecimento passível de proteção		
Tipo de evento: Não se aplica	Carga Horária: Não se aplica	Alunos matriculados: Não se aplica
Alunos concluintes: Não se aplica		
Projeto Superior: 050927 - EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE DE SURDOS: ANÁLISE DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS		
Palavras-chave: Processos de Subjetivação, Língua de Sinais, Cultura, Processos Escolarização		
<p>Resumo: Ao pensar sobre a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade trarei dois conceitos recorrentes na legislação, política, rodas de conversas da comunidade surda, escola de surdos entre outros espaços que versam sobre sujeitos surdos: cultura surda e Língua de Sinais. Fazendo um exercício pontual penso nos modos de vida constituídos a partir de um discurso cultural que vem atrelado à língua constitutiva. Mas, e no caso de sujeitos bilíngues? Que língua e que cultura são consumidos? Que modos de vida são produzidos a partir os discursos de cultura que circulam e estão enredados na apropriação linguística? Diante desse entendimento de como opera a relação língua e cultura a partir dos jogos de linguagem é que este estudo se filia aos Estudos Culturais movido por uma proposta pós-crítica filiada ao pós-estruturalismo. Em torno da temática inacabada e pensando nas possibilidades de pesquisa faço um breve resgate desses sentidos de cultura surda capturadas pelas narrativas de sujeitos surdos as quais denominei saberes sujeitos [Foucault]. Ao término do caminho percorrido durante as análises no mestrado pude entendê-la (a cultura) sob sete aspectos. São eles, a cultura surda como exclusiva e privada da comunidade surda (1), território partilhado com família e intérpretes (2), como fator transcendente e inerente ao surdo (3), como necessária nos contatos surdo-surdo para que se efetive (4), como sinônimo de experiência visual (5), como reduzida à diferença linguística (6), e como lógica salvacionista da deficiência (7). Sob essas duas últimas categorias cultura surda reduzida à diferença linguística e cultura surda como lógica salvacionista da deficiência é que se potencializa a presente pesquisa no Curso de Doutorado. Essa lógica salvacionista da deficiência pela via cultural emerge na comunidade surda e é consumida por ela produzindo modos de vida. Aproximando essa temática da educação (campo potente para pensar a produção de sujeito e que terá notoriedade nessa pesquisa) da mesma forma a redução do caráter cultural apenas na língua tangencia os processos educacionais produzindo a verdade de que o bilinguismo, centrado na língua, daria conta da educação desse sujeito. Verdade essa que vem crescendo exponencialmente, haja vista as políticas de educação bilíngue vigentes no país. Todavia, pensar a língua é pensar o sujeito que dela faz uso, e consequentemente, a forma de seus usos: a cultura. Diante desse cenário é impossível dissociar língua e cultura nos modos de vida do sujeito surdo, principalmente na escola, que é locus privilegiado de produção de sentidos. As práticas discursivas na escola como o currículo, a didática, o conteúdo, as relações pedagógicas ocupam centralidade da condução das condutas dos sujeitos envolvidos. Sendo assim pretendo analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade.</p>		

Página 1 de 3

<p>Objetivos: 3.1 Objetivo geral Analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade. 3.2 Objetivos específicos a) Identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato. b) Problematicar a relação de identificação linguística e apropriação cultural. c) Analisar os efeitos dos enunciados que tramam a rede discursiva sobre o sujeito surdo nos modos de vida contemporâneos.</p> <p>Justificativa: As verdades prescritas sobre o sujeito surdo engendram as práticas no cotidiano relacional, escolar, social e profissional inferindo nos seus modos de vida. Nesse sentido, compreender os arranjos, o funcionamento e os efeitos dos discursos que circulam sobre o sujeito surdo, principalmente no que se refere a Libras e a cultura surda, torna-se o exercício empreendido na análise dessa pesquisa, tendo como apontamento basal os efeitos nos processos de subjetivação produzidos por essa estreita relação entre língua/cultura. Por tratar-se de um tema que envolve diversas perspectivas de compreensão e análise é fundamental explicitar e delimitar algumas ferramentas conceituais, tomando por princípio que não se trata de algo fácil. Diante dessa tarefa complexa localizo a materialidade de análise a partir de um corpus discursivo no qual a linguagem assume um papel central. Sendo assim, passo agora para uma delimitação de algumas noções e de alguns conceitos que possibilitam o aprimoramento da ferramenta de análise desse estudo: os discursos (enunciados e jogos de linguagem) produzidos nessa tese a partir de um exercício de bricolagem. Para sustentar essa análise centrada no discurso e nos processos de subjetivação me volto a Foucault (1991, p. 58 apud VEIGA-NETO 2007, p. 99) ao falar que os sujeitos que discursam estão imersos em um campo discurso, onde o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe, é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas. Ao utilizar nesse trabalho fragmentos enunciativos produzidos por sujeitos, constituindo a malha discursiva a ser investigada, atento ao fato de que a análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos. Não significo esses recortes discursivos de forma individualizada nesse ou naquele agente, ou naquela determinada instituição ou documento, mas inscritos em uma rede de poder/saber que instaura formas de subjetivação no qual o discurso está imerso. Ainda no que tange a noção de discurso e considerando que tudo é produzido discursivamente, argumento que também a cultura e a língua o são. Afirmar que a cultura surda é uma realidade inventada pode ser uma afirmação muito forte se pautada em outras bases epistemológicas, diferentes daquela em que se inscreve esse estudo. Cultura surda é um termo caro por ser uma verdade tão absoluta na comunidade surda, e que vem cada vez mais sendo inserida em discussões acadêmicas. Tomar nesse estudo a noção da centralidade da linguagem me permite entender que tudo tem um caráter discursivo, o que significa que a linguagem fabrica a realidade. Então, pode-se dizer que a cultura surda é uma realidade inventada discursivamente. E é sobre esse discurso atrelado às identificações linguísticas que debruço meu olhar na tentativa de entender os processos de subjetivação de sujeitos surdos a partir da rede discursiva em que eles são enredados.</p> <p>Resultados esperados: Entender as formas de constituição dos sujeitos surdos no contexto da escola contemporânea. Compreender as relações linguísticas e culturais que compõem a trama discursiva dos sujeitos surdos escolarizados. Identificar o papel dos enunciados, políticos, legais e culturais nos processos de subjetivação das pessoas surdas.</p>							
PARTICIPANTES							
MATRÍCULA	NOME	VÍNCULO	FUNÇÃO	C.H.*	INÍCIO	TÉRMINO	
201670197	ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES	Aluno de Pós-graduação	Autor	20	30/09/2018	31/08/2020	
1452752	MARCIA LISE LUNARDI LAZZARIN	Docente	Orientador	4	30/09/2018	31/08/2020	
* carga horária semanal							
UNIDADES VINCULADAS							
UNIDADE	FUNÇÃO	VALOR	INÍCIO	TÉRMINO			
05.00.00.00.0 - CENTRO DE EDUCAÇÃO	Responsável		30/09/2018	31/08/2020			

Página 2 de 3

CLASSIFICAÇÕES	
TIPO DE CLASSIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
Classificação CNPq	7.08.07.05-1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL
Grupo do CNPq	498 - DEC-Diferença, Educação e Cultura
Linha de pesquisa	00.03.03.00 - EDUCAÇÃO ESPECIAL
Quanto ao tipo de projeto de pesquisa	2.04 - Projeto de Tese

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Rede discursiva e os modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade: efeitos e contingências

Pesquisadores responsáveis: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (Professora orientadora/responsável); Anie Pereira Goularte Gomes (Doutoranda)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação/Departamento de Educação Especial

Telefone e endereço postal completo: (55) 99959 6882. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3150A, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: As entrevistas serão feitas nos locais determinados por cada entrevistado ou em instituições em que os sujeitos surdos frequentem.

Eu Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Professora orientadora e Anie Pereira Goularte Gomes, estudante do Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFSM, responsáveis pela pesquisa " Rede discursiva e os modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade: efeitos e contingências ", o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Leia cuidadosamente o que se segue e esclareça qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará sob nossa responsabilidade. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Esta pesquisa pretende analisar a rede discursiva que conduz os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade. Ainda nesse trabalho buscamos: identificar nas narrativas surdas o fator constitutivo das línguas em contato, problematizar a relação de identificação linguística e apropriação cultural e ainda analisar os efeitos dos enunciados que tramam a rede discursiva sobre o sujeito surdo nos modos de vida contemporâneos.

Diante da materialidade discursiva constituída por um exercício de bricolagem (entrevistas, dinâmicas, brincadeiras,) e entre infindáveis possibilidades de escolha por enunciados que constituem essa trama, opto nesse estudo por buscar grupos enunciativos que articulam essa rede. Assim, apresento os três grandes eixos que abarcam os grupos pesquisados: **a) Discursos políticos e legais** (legislação, documentos e possível conversa com atuais gestores da Diretoria de Educação Bilíngue) **b) Discursos escolares** (alunos de escola de surdos, alunos surdos no ensino superior, e professores surdos que atuam no curso bilíngue de pedagogia) e o terceiro grupo: **b) Discursos comunitários** (influenciadores digitais surdos, líderes surdos { CBDS - Confederação Brasileira de Desportos Surdos, FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e AS - Associações de Surdos} e membros da comunidade surda local).

Assim, justificamos nosso interesse de pesquisa justamente porque ao utilizar nesse trabalho fragmentos enunciativos produzidos por sujeitos surdos estaremos compreendendo como a malha discursiva a ser investigada é constituída.

Para sua realização será feito o seguinte esboço:

Grupos discursivos	Enunciadores	Local	Estratégia propositiva
Discursos Políticos e legais	Legislação sobre a pessoa surda	On-line	Análise documental sobre as verdades prescritas da pessoa surda
	Documentos de políticas públicas sobre a pessoa surda	On-line	Análise documental sobre as verdades prescritas da pessoa surda
	Atuais gestores da Diretoria de Educação Bilíngue	MEC - Brasília	Conversa direcionada / presencial
Discursos Escolares	Alunos de escola de surdos	Escola de surdos em Santa Maria	Oficina de auto-narração (encontros mensais - 7 ao longo de um semestre)
	Alunos surdos no ensino superior	UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	Oficina colcha de retalhos.
	Professores surdos que atuam no curso bilíngue de pedagogia	INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos	entrevista aberta /presencial
Discursos Comunitários	Influenciadores digitais surdos	Youtube/On-line	Bate-papo virtual com perguntas guias
	<u>Líderes surdos</u> a) FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos	On-line	Enquete enviada em Libras e em português/ virtual
	<u>Líderes surdos</u> b) CBDS - Confederação Brasileira de Desportos Surdos,	On-line	Enquete enviada em Libras e em português/ virtual
	<u>Líderes surdos</u> c) AS - Associações de Surdos	ASSM – Associação de surdos de Santa Maria	Conversa direcionada / presencial
	<u>Líderes surdos</u> d) Artistas surdos – teatro e literatura	On-line	Enquete enviada em Libras e em português/ virtual
	Membros da comunidade surda local	Espaços informais – possivelmente: residência dos	Dinâmicas e jogos interativos

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

		pesquisados ou pesquisador	
--	--	-------------------------------	--

Sua participação na pesquisa constará em uma das atividades descritas acima conforme o perfil a ser pesquisado. Estes momentos serão agendados individualmente conforme a sua disponibilidade de horário e local. Na oportunidade, a conversa será gravada e posteriormente transcrita. Cabe destacar que a conversa bem como a dinâmicas demandarão um retorno à memórias de vivências passadas ou situações presentes que podem gerar desconfortos ou emergir riscos emocionais ao narrar sobre esses eventos. Caso sinta emoções relacionadas à tristezas ou angústias ao lembrar de episódios passados ou vividos no presente, podemos interromper a entrevista e conversar sobre outros temas, tentarei ser agradável mudando de temática. Também pode acontecer de você sentir cansaço. Diante dessa situação, poderemos transferir nossa conversa/dinâmica para outro momento conforme lhe convier ou encerrá-la definitivamente.

Os benefícios que esperamos com o estudo são de contribuir para a área da educação de surdos ao possibilitar conhecer melhor os processos de subjetivação dos sujeitos surdos e seus modos de vida. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada através de contato com as pesquisadoras envolvidas que podem ser contactadas através do telefone ou e-mail descritos no cabeçalho deste termo. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou dano moral pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não há gastos necessários para a sua participação na pesquisa. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, membro da comunidade surda, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do voluntário

Anie Pereira Goularte Gomes(Doutoranda, responsável pela obtenção do TCLE)

Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (Orientadora)

APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Rede discursiva e os modos de vida do sujeito surdo na contemporaneidade: efeitos e contingências”

Pesquisador responsável: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Instituição/ Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Educação Especial

Telefone para contato e endereço postal completo: (55) 991317572, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, sala xx, 97105-970, Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Local da coleta de dados:

- Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, Rua Valdemar Coimbra Sn Vila - Lorenzi, Santa Maria - RS, 97070-690

- Instituto Nacional de Educação de Surdos, R. das Laranjeiras, 232 - Laranjeiras, Rio de Janeiro - RJ, 22240-003

- Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3197, 97105-970, Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

- Espaços não formais sugeridos pelos entrevistados

-Por meio digital (skipe, Email ou WhatsApp)

As responsáveis pelo presente Projeto de Pesquisa comprometem-se a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas, conversas, dinâmicas pedagógicas sobre os modos de ser surdo a serem realizados com membros da comunidade surda brasileira. As atividades acontecerão *in loco*, na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, Rua Valdemar Coimbra Sn Vila - Lorenzi, Santa Maria - RS, 97070-690. Também no Instituto Nacional de Educação de Surdos, R. das Laranjeiras, 232 - Laranjeiras, Rio de Janeiro - RJ, 22240-003. Ainda na Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3197, 97105-970, Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Outras entrevistas e conversas poderão acontecer em espaços não formais sugeridos pelos entrevistados e ainda outros por meio digital (skipe, Email ou WhatsApp).

Informam, ainda, que essas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente Projeto de Pesquisa, e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, sala xx, 97105-970, Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Após este período os dados serão destruídos.

Este Projeto de Pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 15 de outubro de 2019.

Assinatura do pesquisador responsável