

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

NEEMIAS GOMES SANTANA

ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE:

Um estudo sobre os posicionamentos dos professores na perspectiva da Análise
Crítica do Discurso

São Cristóvão-SE

2024

NEEMIAS GOMES SANTANA

**ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO SOBRE OS POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Prof^a. Dr^a. Cleide Emília Faye Pedrosa.
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Alzenira Aquino de Oliveira.
Coorientadora

São Cristóvão - SE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santana, Neemias Gomes

S232e Ensino de Libras e polarização docente : um estudo sobre os posicionamentos dos professores na perspectiva da análise crítica do discurso / Neemias Gomes Santana ; orientadora Cleide Emília Faye Pedrosa. – São Cristóvão, SE, 2024.

246 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino. 2. Análise crítica do discurso. 3. Linguística. 4. Polarização (Ciências sociais). 5. Professores – Atitudes. 6. Professores surdos. I. Pedrosa, Cleide Emília Faye, orient. II. Título.

CDU 81'221.24

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



Ata de Exame de Defesa da dissertação de mestrado apresentada por **NEEMIAS GOMES SANTANA** em 27 de fevereiro de 2024.

1 No vigésimo sétimo dia do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro,
2 às catorze horas, reuniu-se Via Google Meet meet.google.com/qjf-kpxe-uwk, a
3 comissão para o Exame de Defesa da dissertação de Mestrado intitulada:
4 **ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE: Um estudo sobre os**
5 **posicionamentos dos professores na perspectiva da Análise Crítica do**
6 **Discurso**, composta por Cleide Emilia Faye Pedrosa, Presidente e Orientadora,
7 Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno da Universidade Federal de Sergipe,
8 Alzenira Aquino de Oliveira da Universidade Federal de Sergipe e Glaucio De
9 Castro Júnior Universidade de Brasília. A presidente da comissão examinadora
10 deu início ao exame de defesa, facultando ao candidato a exposição oral em até
11 vinte minutos. Em seguida, passou a palavra a cada examinador, por igual
12 tempo, para arguição do trabalho. Terminada a arguição, a comissão
13 examinadora se reuniu em particular para proceder à avaliação final. Retornando
14 à sala, a presidente da comissão examinadora anunciou a **APROVAÇÃO** do
15 trabalho de **NEEMIAS GOMES SANTANA** na atividade EXAME DE DEFESA do
16 Programa de Pós-Graduação em Letras. Nada mais havendo a tratar, a
17 presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata, aprovada e assinada pela
18 comissão.

19

Documento assinado digitalmente
 **CLEIDE EMILIA FAYE PEDROSA**
Data: 27/02/2024 17:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

20

21 Prof.^a Dr.^a Cleide Emilia Faye Pedrosa
22 Universidade Federal de Sergipe
23 Presidente da comissão examinadora

24

25

26

27



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27

Documento assinado digitalmente
gov.br TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACEN
Data: 28/02/2024 19:42:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br ALZENIRA AQUINO DE OLIVEIRA
Data: 28/02/2024 19:19:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Alzenira Aquino de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br GLAUCIO DE CASTRO JUNIOR
Data: 28/02/2024 15:10:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Glaucio de Castro Júnior
Universidade de Brasília
Examinador Externo à Instituição

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço ao meu Senhor Jesus, dono de toda Ciência, Sabedoria e Poder, que me concedeu a capacidade para a produção desta dissertação.

À minha orientadora, Cleide Emília Faye Pedrosa, pela acolhida e por ter me apresentado com a oportunidade de conhecer a ACD e a ASCD. Ela se arriscou a me orientar, mesmo sabendo que eu era um desconhecedor da ASCD, e apostou em meu potencial. Obrigado pela aposta!

Agradeço aos professores Alzenira Aquino (coorientadora), Gláucio de Castro Júnior e Taysa Mércia pelas leituras discursivas, políticas e históricas, muito atentas, e pelas contribuições durante a qualificação e a defesa da dissertação. Os olhares de vocês três permitiram que eu revisse minha perspectiva sobre o texto que estava produzindo.

Agradeço a Solange Silva (Sol) pelo apoio imprescindível durante a minha estada em Aracaju para cursar meu último período na pós-graduação. Obrigado, minha amiga!

Agradeço a Leoni Nascimento e Juliana Barbosa, amigos de pesquisa na linha Estudos Críticos do Discurso, pelas partilhas, pelos apoios, pelo carinho e pelo afeto que alimentaram minha coragem de estudar e prosseguir.

Agradeço ao grupo de “ascendianos” do PPGL-UFS por me rejuvenescerem.

Agradeço aos professores do PPGL-UFS pela inspiração para continuar lutando pela Educação e por uma Política Linguística para grupos minoritarizados no Brasil.

Agradeço aos meus amigos, colegas Surdos, por me permitirem conhecer suas nuances comunitárias, culturais e históricas de dentro da comunidade. Obrigado por me receberem tão bem durante todos esses anos entre vocês.

A todas as pessoas que, de alguma forma, tiveram participação direta ou indireta nesse processo, em especial meu amigo Surdo Caio Gondim.

E, finalmente, agradeço à vida, que sempre me surpreende...

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao contexto histórico, social e político da Comunidade Surda, uma vez que a identidade linguística do indivíduo é constituída a partir da identidade social (Quadros; Karnopp, 2004). Sob essa perspectiva, esta pesquisa se relaciona com a área da Linguística através dos postulados da Análise Crítica do Discurso (ACD), principalmente devido ao seu compromisso com os grupos vulneráveis, e se volta ao objetivo geral de analisar os posicionamentos polarizados das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas. O trabalho dará destaque às vozes dos professores Surdos que defendem a visibilidade e o protagonismo das pessoas Surdas, bem como o direito à educação e ao ensino de Libras como um dos artefatos culturais dessa comunidade. Atendendo ao caráter transdisciplinar da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2012), dialogamos com os Estudos Surdos (Stumpf, 2005; Petit, 2008; Silva, 2008; Strobel, 2008; Gesser, 2012; Perlin, 2016). O *corpus* deste estudo é formado a partir de comentários de professores de Libras sobre a temática “Ensino de Libras por pessoas ouvintes”, extraídos da rede social *Instagram*. Examinamos o *corpus* com base na abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Nunes, 2021), seguindo o procedimento metodológico sugerido na ASCD (Pedrosa, 2016, 2018; Cunha, 2021). Para uma Análise Textualmente Orientada, utilizamos a Gramática Sistêmico-Funcional (Fuzer; Cabral, 2014), que se concentra na perspectiva do contexto social de uso da língua. Dentre os sistemas estudados por essa Gramática, escolhemos a categoria Avaliatividade, proposta por Martin (2004), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003, 2007), nos concentrando, especificamente, no subsistema Engajamento, que permite compreender a presença de monoglossia e heteroglossia nesses discursos. Com base nos resultados das análises, almejamos encontrar evidências, argumentos e/ou dados em relação ao ensino de Libras no Brasil e à compreensão do processo histórico-discursivo da educação intercultural e bilíngue para pessoas Surdas no país. Dessa forma, buscamos destacar a importância de uma abordagem que contribua para a construção de uma práxis que promova diálogos reflexivos entre Surdos e não-surdos, reconhecendo a necessidade desse pensamento para a promoção da inclusão e da comunicação efetiva entre esses grupos nas interações sociais, políticas, identitárias e culturais.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Linguística Sistêmico-Funcional. Polarização Docente. Ensino de Libras. Professores Surdos e não-surdos.

ABSTRACT

This research is linked to the historical, social, and political context of the Deaf Community, as the linguistic identity of the individual is constituted from the social identity (Quadros; Karnopp, 2004). From this perspective, this research is related to the field of Linguistics through the postulates of Critical Discourse Analysis (CDA), mainly due to its commitment to vulnerable groups, and aims to analyze the polarized positions of the voices present in the discourses of Libras teachers (Deaf and non-deaf) who work as Libras teachers in public and/or private educational institutions. The work will highlight the voices of Deaf teachers who defend the visibility and protagonism of Deaf people, as well as the right to education and the teaching of Libras as one of the cultural artifacts of this community. In accordance with the transdisciplinary nature of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2012), we dialogue with Deaf Studies (Stumpf, 2005; Petit, 2008; Silva, 2008; Strobel, 2008; Gesser, 2012; Perlin, 2016). The corpus of this study is formed from comments by Libras teachers on the theme "Teaching of Libras by hearing people", extracted from the social network Instagram. We examine the corpus based on the qualitative-interpretative methodological approach (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Nunes, 2021), following the methodological procedure suggested in ASCD (Pedrosa, 2016, 2018; Cunha, 2021). For a Textually Oriented Analysis, we use Systemic-Functional Grammar (Fuzer; Cabral, 2014), which focuses on the perspective of the social context of language use. Among the systems studied by this Grammar, we chose the category Evaluativity, proposed by Martin (2004), Martin and White (2005) and Martin and Rose (2003, 2007), focusing specifically on the Engagement subsystem, which allows understanding the presence of monoglossia and heteroglossia in these discourses. Based on the results of the analyses, we aim to find evidence, arguments and/or data regarding the teaching of Libras in Brazil, and the understanding of the historical-discursive process of intercultural and bilingual education for Deaf people in the country. In this way, we seek to highlight the importance of an approach that contributes to the construction of a praxis that promotes reflective dialogues between Deaf and non-Deaf people, recognizing the need for this thinking for the promotion of inclusion and effective communication between these groups in social, political, identity and cultural interactions.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Linguistics. Teacher Polarization. Teaching of Libras. Deaf and non-deaf Teachers.



LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Neemias Santana discursa com um colega Surdo na colação de grau da primeira turma de Letras/Libras – UFSC..... | 16 |
| Figura 2 – Modelo Tridimensional de Análise de Fairclough..... | 33 |
| Figura 3 – Modelo Transformacional de Fairclough..... | 34 |
| Figura 4 – Estratégias de pesquisa e vínculos teóricos da ASCD..... | 43 |
| Figura 5 – As esferas identitárias e as zonas de tensão do sujeito..... | 49 |
| Figura 6 – Gramática Sistêmico-Funcional: o Sistema de Avaliatividade..... | 62 |
| Figura 7 – Ensinando Surdos-Mudos a falar..... | 85 |
| Figura 8 – Página de abertura do curso de Letras/Libras..... | 99 |
| Figura 9 – Exemplo de certificado ProLibras..... | 101 |
| Figura 10 – Ambiente Virtual de Aprendizagem e fórum de discussão discente..... | 107 |
| Figura 11 – Distribuição ilustrativa das Comunidades Indígenas Surdas Brasileiras..... | 111 |
| Figura 12 – Equilíbrio triádico da autoetnografia..... | 117 |
| Figura 13 – Categorias analíticas da pesquisa..... | 135 |
| Figura 14 – Gramática Sistêmico-Funcional: o Sistema de Avaliatividade..... | 136 |
| Figura 15 – Vídeo motivador dos dados - professora Surda sinalizando..... | 144 |
| Figura 16 – Neemias Santana com seus colegas, Surdos e intérpretes no encontro na Colômbia..... | 192 |
| Figura 17 – Neemias Santana no V Enell, realizado no IFRN em 2011..... | 192 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Correntes de Discurso Críticas..... | 27 |
| Quadro 2 – Subsistema Engajamento Heteroglossia: Contração e Expansão..... | 66 |
| Quadro 3 – Grupos de Surdos no Brasil..... | 79 |
| Quadro 4 – Congressos de Surdos realizados no século XIX a partir de Milão..... | 83 |
| Quadro 5 – Síntese dos temas das resoluções (Rodrigues, 2018)..... | 94 |
| Quadro 6 – Instituições Públicas brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura em Letras/Libras..... | 101 |
| Quadro 7 – Etapas-resumo das características da pesquisa qualitativa..... | 121 |
| Quadro 8 – Quadro de etapas de decisão da pesquisa..... | 125 |
| Quadro 9 – Diálogo entre a ACD e os Estudos Surdos – passos para a pesquisa em ASCD..... | 126 |
| Quadro 10 – Categorias de análise..... | 138 |
| Quadro 11 – As esferas identitárias e a classificação do sujeito segundo Bajoit (2008)..... | 147 |
| Quadro 12 – Reestruturação da classificação dos sujeitos por Pedrosa (2023)..... | 147 |
| Quadro 13 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - A..... | 151 |
| Quadro 14 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - B..... | 154 |
| Quadro 15 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - C..... | 157 |
| Quadro 16 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - D..... | 173 |
| Quadro 17 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - E..... | 184 |
| Quadro 18 – Síntese dos temas das resoluções (Rodrigues, 2018)..... | 190 |
| Quadro 19 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - F..... | 194 |
| Quadro 20 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - G..... | 201 |
| Quadro 21 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Esferas Identitárias..... | 224 |
| Quadro 22 – Esferas Identitárias e tipos de sujeitos identificados – professores Surdos..... | 225 |
| Quadro 23 – Esferas Identitárias e tipos de sujeitos identificados – professores não-Surdos..... | 225 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Avaliação das manifestações monoglóssicas e heteroglóssicas..... | 218 |
| Gráfico 2 – Heteroglossia (Contração Dialógica e Expansão Dialógica)..... | 219 |
| Gráfico 3 – Categoria Expansão Dialógica do Subsistema Engajamento..... | 220 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ACD | Análise Crítica do Discurso |
| AD | Abordagem da Análise de Dispositivos |
| ADisp | Análise de Dispositivo |
| ADR | Abordagem Dialético-Relacional |
| ADTO | Análise Discursiva Textualmente Orientada |
| Aesos | Associação Sons no Silêncio |
| AHD | Abordagem Histórico-Discursiva |
| AS | Abordagem dos Atores Sociais |
| ASCD | Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso |
| AVEA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Cesba | Centro de Surdos da Bahia |
| CNS | Comentário de não-surdos |
| CS | Comentário de Surdos |
| Dipebs | Diretoria de Políticas para a Educação Bilíngue de Surdos |
| ECD | Estudos Críticos do Discurso |
| Enell | Encontro Nacional de Estudantes de Letras Libras |
| Feneis | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| Geted | Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e Discurso |
| GSF | Gramática Sistemico-Funcional |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LC | Linguística Crítica |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| LiC | Abordagem de Linguística de Corpus |
| LSB-PSL | Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua |
| LSF | Linguística Sistemico-Funcional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGL | Programa de Pós-Graduação em Letras |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| ProLibras | Proficiência em Língua Brasileira de Sinais |

| | |
|------|--|
| SAMS | Sociologia Aplicada à Mudança Social |
| SC | Abordagem Sociocognitiva |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação |
| SMS | Sociologia Aplicada à Mudança Social |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UnB | Universidade de Brasília |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| a) Lugar do pesquisador | 15 |
| b) Estrutura da dissertação | 21 |
| 1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ORIGEM, ABORDAGENS, PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES | 23 |
| 1.1 ACD: ORIGEM, ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES..... | 23 |
| 1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)..... | 26 |
| 1.3 MUDANÇA DISCURSIVA E SOCIAL NO CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDA..... | 31 |
| 1.4 PRINCÍPIOS DA ACD..... | 36 |
| 1.5 CONCEITOS-CHAVE DA ACD..... | 38 |
| 1.6 ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD)..... | 41 |
| 1.6.1 A ASCD e a questão das identidades – identidade Surda..... | 44 |
| 1.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ACD – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL..... | 53 |
| 1.7.1 As metafunções da linguagem..... | 58 |
| 1.7.2 O Sistema de Avaliatividade (<i>Appraisal System</i>)..... | 61 |
| 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SURDOS | 71 |
| 2.1 CONHECENDO OS ESTUDOS SURDOS..... | 71 |
| 2.2 ESTUDOS SURDOS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E SOCIAIS..... | 73 |
| 2.3 CONGRESSOS SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA: AS (DES)CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS..... | 82 |
| 2.4 POLÍTICA LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS..... | 96 |
| 2.5 COMUNIDADE SURDA E NUANCES RELACIONAIS COM NÃO-SURDOS..... | 104 |
| 3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS INICIAIS | 116 |
| 3.1 METODOLOGIA E MÉTODOS..... | 116 |
| 3.2 SUGESTÕES METODOLÓGICAS DA ASCD..... | 124 |
| 3.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 129 |
| 3.4 GERAÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 130 |
| 3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE SOCIODISCURSIVA E LINGUÍSTICA..... | 133 |
| 3.5.1 Categoria de Análise Sociodiscursiva..... | 134 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.2 Categoria de Análise Linguística..... | 136 |
| 4 POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES DE LIBRAS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO..... | 139 |
| 4.1 RECONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA, A BASE TEÓRICA E OS DADOS GERADOS..... | 139 |
| 4.2 ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS MONOGLÓSSICOS..... | 142 |
| A) Polarização: Surdos como professores de Libras..... | 143 |
| A.1) Discursos de Surdos..... | 145 |
| A.2) Discursos de não-Surdos..... | 152 |
| B) Polarização: Surdos e não-Surdos como professores de Libras..... | 155 |
| B.1) Discursos de Surdos..... | 155 |
| B.2) Discursos de não-Surdos..... | 157 |
| 4.2.1 Ensino de Libras e polarização docente: parâmetros heteroglóssicos..... | 158 |
| C) Polarização: Surdos como professores de Libras..... | 159 |
| C.1) Discursos de Surdos..... | 159 |
| C.2) Discursos de não-Surdos..... | 179 |
| D) Polarização: Surdos e não-Surdos como professores de Libras..... | 186 |
| D.1) Discursos de Surdos..... | 186 |
| D.2) Discursos de não-Surdos..... | 196 |
| 4.3 POLARIZAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LIBRAS: ENTRE AS ESFERAS IDENTITÁRIAS E O ENGAJAMENTO SOCIAL..... | 207 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 214 |
| REFERÊNCIAS..... | 232 |

INTRODUÇÃO

Recomeça... Se puderes, sem angústia e sem pressa. E os passos que deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade. Enquanto não alcances, não descanses. De nenhum fruto queiras só metade.

(Miguel Torga)

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa Linguagem: Identidades e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. A pesquisa se relaciona à Linguística, com foco na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), alicerçada nos estudos de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004) e baseada também nos estudos de seus seguidores, quais sejam: Eggins e Martin (1997), Hunston e Thompson (1999) e Martin e White (2005).

Para esta pesquisa, focamos nos posicionamentos das vozes¹ presentes em discursos de professores de Libras² (Surdos³ e não-Surdos), membros da Comunidade Surda brasileira, que já atuam como professores de Libras em diversas instituições de ensino públicas. Este trabalho dará mais destaque às vozes dos professores Surdos, uma vez que eles adotam um posicionamento de militância em prol da visibilidade e do protagonismo da pessoa Surda no direito à educação e ao ensino de Libras como um dos artefatos culturais dessa comunidade (Perlin; Strobel, 2006). Ao falarmos de militância e protagonismo Surdo, devemos considerar as lutas históricas que esse povo travou contra o movimento hegemônico de ouvintes contra a língua de sinais e a especificidade do Ser Surdo. Ao longo desse processo de

¹ É importante pontuar que essas vozes, discursivas, tem o intuito de se fazer ouvir, logo, as vozes dos professores, não estão apenas relacionadas às pesquisas/vivências por todos empreendidas, mas também se constituem reflexões que nos moldam; quanto o ato de escutar ativamente outras vozes que também, direta ou indiretamente, ressoavam (e ressoam) em nós, vozes que, de certa forma, também compõem os Textos vivos que trazem em seu escopo reflexões teórico-analíticas, questões filosóficas, literárias e educacionais, de diversos pesquisadores, mais, de diversas pessoas que, com sua pena, fizeram e fazem valer a pena a leitura como “ato de levantar a cabeça”.

² Nesta pesquisa, optou-se pela grafia ‘Libras’, com a inicial maiúscula, por entendermos, como a maioria dos pesquisadores dessa língua, que se trata de um acrônimo de Língua Brasileira de Sinais, e acrônimos com quatro ou mais letras possuem apenas a primeira letra grafada em maiúsculo. A grafia Libras tem sido bastante difundida entre os pesquisadores, mas podemos encontrar em outros trabalhos a grafia toda em maiúscula (LIBRAS) ou Língua de Sinais Brasileira (LSB).

³ Utilizaremos neste trabalho sempre a grafia Surdo (com “S” maiúsculo), considerando que Ser Surdo é “reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane, 2008, p. 284).

movimentação contra-hegemônica, houve muita perda, sofrimento e, ao mesmo tempo, resistência por parte da Comunidade Surda até se conquistarem garantias legais e uma política linguística que atendesse às demandas linguísticas e socioculturais desse grupo minorizado. Esse processo histórico poderá ser mais bem compreendido no terceiro capítulo, mais especificamente no tópico “Panorama histórico e epistemológico dos Surdos”.

a) Lugar do pesquisador

No entanto, surge a pergunta: qual seria a motivação que levou uma pessoa não-Surda a se debruçar sobre e a participar diretamente das lutas e demandas da Comunidade Surda a ponto de desenvolver uma pesquisa a respeito dos membros dessa comunidade e de suas questões políticas, linguísticas e sociais?

A resposta é simples, uma vez que a motivação desta pesquisa surgiu a partir de experiências vivenciadas pelo pesquisador, que, desde o ano de 1996, foi inserido nessa comunidade na cidade de Salvador, Bahia, tendo se apaixonado pela Libras e pelos Surdos logo no primeiro contato. A partir de 1996, passou a frequentar escolas de Surdos (Wilson Lins) e a Associação Sons no Silêncio (Aesos); a frequentar também o Centro de Surdos da Bahia (Cesba), que é a associação de Surdos do estado, uma das primeiras a serem criadas no Brasil, fundada oficialmente em 1979; a frequentar lugares e pontos de encontro de Surdos na cidade de Salvador (igrejas, praças públicas, campeonatos esportivos). Com isso, foi se identificando com essa comunidade e se tornando fluente e visto como um grande aliado para eles.

Nesse período, o pesquisador teve a oportunidade de vivenciar a realidade social em que muitos surdos estavam inseridos, percebendo a falta de acessibilidade e de compreensão da sociedade sobre o modo de ser e estar no mundo deles. Naquela época, década de 90, começava-se a falar em inclusão para todos, mas a Libras ainda nem era reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão dos surdos” (Brasil, 2002). Isso acarretava uma situação de completa exclusão, já que eram poucos os tradutores intérpretes de Libras disponíveis para eles; o ensino da língua era realizado por meio de imersão direta na comunidade, sem estruturação, sem remuneração e sem nenhum tipo de material didático. Todo esse cenário provocou no pesquisador a reflexão sobre o que poderia ser feito para, de alguma

forma, contribuir no sentido de melhorar o bem-estar social de cidadãos brasileiros esquecidos pelo Estado.

Entre idas e vindas com a Comunidade Surda local e nacional, lutando junto com eles pelo reconhecimento da Libras e do “*ser Surdo*”, no dia 24 de abril do ano de 2002, foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 10.436 – a Lei de Libras. Trata-se de um marco na política linguística para Surdos no Brasil. Três anos depois, foi promulgado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/02. Esse decreto, dentre várias resoluções, exigia a criação de um curso de licenciatura em Letras/Libras, e, no ano de 2006, foi promovido em todo território nacional o primeiro vestibular Letras/Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade à distância. Tive a honra de ter sido aprovado nesse vestibular e cursar durante quatro anos, junto com outros 49 colegas Surdos e não-Surdos do polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a licenciatura em Letras/Libras, sendo a primeira turma da América Latina a obter o título de licenciada em Letras/Libras em 2010.

Figura 1 – Neemias Santana discursa com um colega Surdo na colação de grau da primeira turma de Letras/Libras – UFSC



Fonte: <https://noticias.ufsc.br/2011/01/letras-libras-da-ufsc-forma-os-primeiros-professores-de-lingua-de-sinais-no-brasil/>.

Nesse curso de licenciatura, atuei como tradutor intérprete de Libras no polo da Universidade Federal da Bahia, ao mesmo tempo que era aluno do curso de 2006 a 2010. Na segunda turma do curso (2008 a 2012), atuei como tutor presencial da turma

de Bacharelado em Letras/Libras, que, diferentemente da licenciatura, formava tradutores intérpretes de Libras. Em 2011, fui aprovado como docente da disciplina Libras em concurso público do magistério superior na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde permaneci como professor até o ano de 2016, quando fui aprovado em novo concurso, agora na Universidade de Brasília (UnB), sendo atualmente membro do corpo docente do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua (LSB-PSL).

Foi a partir do curso de Licenciatura em Letras/Libras que passei a presenciar discussões entre colegas Surdos e não-Surdos não só do meu estado, mas de outros também, principalmente quando nos encontrávamos a cada ano nos Encontros Nacionais de Estudantes de Letras Libras (Enell). As discussões sobre preferência e exclusividade para o ensino de Libras eram recorrentes.

As conquistas alcançadas pela Comunidade Surda nos últimos anos, o avanço das pesquisas sobre a Libras e a educação de Surdos, as histórias de resistência, o avanço dos Estudos Surdos e dos Estudos de Tradução, o avanço de publicações de obras lexicográficas em Língua de Sinais, tudo isso despertou em nós o interesse de observar mais a fundo as relações e os discursos políticos que garantem a educação e o uso da língua natural dessa comunidade vista como uma minoria linguística, pois, como cita Skliar (1997), como imposição social, o oralismo é considerado maioria linguística, e a Libras, como minoria linguística, seria considerada um fator de exclusão da sociedade majoritária.

Sabemos que a linguagem é um sistema complexo de comunicação utilizado pelos seres humanos para expressar ideias, sentimentos, pensamentos e informações. É um conjunto de símbolos, palavras, regras gramaticais e convenções que permite a troca de mensagens e a construção de significados compartilhados entre os indivíduos de uma comunidade linguística. Além de ser uma ferramenta fundamental para a comunicação verbal, a linguagem também desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos, na formação de identidades culturais e no desenvolvimento da cognição humana. Através da linguagem, somos capazes de criar narrativas, realizar argumentações, expressar emoções, transmitir histórias e estabelecer conexões interpessoais. Para Nosella (2015, p. 183), “a linguagem é expressão viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura... sobretudo da hegemonia política”.

As investigações desenvolvidas por essa linha de pesquisa conciliam-se com a linguagem em uso em diversos contextos, permeados por diferentes práticas sociais e culturais. Nesse sentido, balizamos a investigação proposta pelo trabalho em uma das formas de uso da linguagem em um contexto social específico: o da função interpessoal, que pressupõe o uso da linguagem como instrumento de ação.

O principal foco desta pesquisa consiste em compreender discursos das vozes presentes nos posicionamentos de professores de Libras Surdos e não-Surdos a fim de encontrar marcas de conflitos e polarizações entre os participantes em constantes lutas no contexto da docência nas esferas públicas e privadas do contexto educacional das Comunidades Surdas brasileiras por meio da análise do subsistema Engajamento (Martin; White, 2005). O subsistema Engajamento, proposto por Martin e White (2005, p. 94), se refere aos recursos semântico-discursivos que permitem o posicionamento de vozes em contextos comunicativos.

O *corpus* foi constituído por comentários de professores de Libras, sendo a maioria de professores Surdos, acerca do ensino de Libras praticado por pessoas não-Surdas e do “privilegio ouvinte”. Foi considerada a importância do ensino da Língua de Sinais e do protagonismo Surdo – garantido pelo Decreto nº 5.626/05, parágrafo único.

Os comentários foram coletados da rede social *Instagram* a partir de um vídeo (*Reels*) sinalizado por uma professora Surda com bastante relevância na Comunidade Surda brasileira⁴.

A pesquisa se norteia a partir das seguintes questões de investigação:

- a) Quais categorias de Engajamento estão presentes nos comentários dos participantes?
- b) Quais identidades dos atores sociais são apresentadas entre os professores de Libras?
- c) De que forma uma pesquisa em ACD/ASCD sobre a polarização entre os professores de Libras pode contribuir para uma mudança social na Comunidade Surda?

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), ou Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), arcabouço conceitual deste trabalho, é um aparato teórico e metodológico que

⁴ ser membro da Comunidade de Surdos significa identificação com os Surdos, ter compartilhado experiências de ser Surdo e participar das atividades da comunidade" (Moura 1996, pg. 123-124).

permite a investigação das trocas interpessoais entre os escritores/falantes da língua por meio de escolhas linguísticas. De acordo com Thompson e Huston (1999), a interpessoalidade linguística diz respeito à expressão da atitude do falante/escritor e de seus sentimentos em relação às entidades ou proposições sobre as quais ele está falando.

Esse aspecto da linguagem envolve a manifestação de avaliações, emoções, opiniões e posturas do indivíduo no que se refere ao conteúdo do discurso. Por meio da escolha de palavras, estruturas gramaticais, entonação e outros recursos linguísticos, a interpessoalidade linguística permite que os falantes expressem seu envolvimento subjetivo com o que estão comunicando, além de estabelecer relações de poder, a construção de identidades sociais e o gerenciamento de interações comunicativas.

A pesquisa parte da hipótese de que os discursos e posicionamentos de professores de Libras acerca da preferência por professores Surdos em ocupar o papel da docência nessa disciplina são uma estratégia protecionista da cultura Surda, que durante muitos anos foi ameaçada a partir da proibição, por parte dos ouvintes, do uso e da difusão de sua língua natural (Congresso de Milão, 1888). Mesmo com um número significativo de professores não-Surdos concursados e contratados para ensinarem Libras, essa discussão ainda é uma realidade e um ponto não pacificado na Comunidade Surda brasileira.

Por muito tempo o campo da Linguística das Línguas de Sinais precisou enfrentar o grande desafio de provar, sobretudo para a comunidade acadêmica, que as línguas de sinais eram, de fato, línguas naturais. A estratégia usada pelos pesquisadores da área foi a de buscar o que havia de semelhante entre as línguas de sinais e as línguas orais. Para isso, foi necessário deixar de fora das análises, inicialmente, aspectos de gestualidade e pantomima até então presentes nos discursos sinalizados. Um exemplo dessa tendência pode ser visto no trabalho de Kibrik e Prozorova (2007). A partir dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, com o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a criação de leis que garantem acessibilidade para pessoas Surdas, cresceram expressivamente no âmbito educacional a presença do professor de língua de sinais e o número de pesquisas sobre essa língua e os Surdos. Esse crescimento reflete a importante demanda social pela acessibilidade plena à medida que se observa um interesse cada vez maior de pessoas pela aprendizagem de Libras.

Mesmo com uma crescente quantidade de pesquisas sobre a Libras, elas ainda são insuficientes, pois há muitas temáticas a serem pesquisadas, dentre elas as políticas educacionais e linguísticas que a envolvem, sendo necessário que se discuta mais e se pesquise mais sobre elas. Como afirmam Neigrames e Timbane (2018, p. 142-143), “A Política Linguística brasileira ainda tem agido pouco em prol da expansão e divulgação da Libras”. E isso pode ser constatado até mesmo nos programas de pós-graduação que se debruçam sobre o estudo de grupos minoritários e subalternizados, mas esquecem completamente os Surdos e as línguas de sinais em suas ementas e bibliografias.

Por se tratar de uma Comunidade Surda, que possui uma identidade cultural, serão empregadas neste trabalho duas terminologias para a palavra “surdo” em conformidade com Castro Júnior (2013), que, no campo teórico da surdez, diferencia a grafia “surdos” de “Surdos” (com “S” maiúsculo). No caso desta pesquisa, optamos por adotar a mesma estratégia de diferenciação textual sugerida por Sacks (2000, p. 10) e utilizada por diversos pesquisadores da Libras e dos Surdos em seus trabalhos. Desse modo, quando houver referência à comunidade linguística e cultural, as locuções relativas aos Surdos serão grafadas com “S” maiúsculo: Surdo, Surda, ao passo que as referências exclusivas à surdez como deficiência auditiva ou a ambas serão grafadas com “s” minúsculo.

As questões que giram em torno da Libras e da Comunidade Surda são históricas, como poderá ser visto no capítulo “Estudos Surdos”, no tópico sobre a história da educação dos surdos nesta pesquisa. Em vista disso, e a partir das lutas e conquistas dos Surdos, este trabalho teve como objetivo geral analisar os posicionamentos polarizados das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas e/ou privadas.

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa desdobra-se em três objetivos específicos, a saber:

- i) Categorizar os tipos de Engajamento presentes nos discursos dos professores de Libras Surdos e não-Surdos destacando os mais recorrentes entre os Surdos.
- ii) Identificar as identidades dos atores sociais que são apresentadas entre os professores de Libras a partir dos posicionamentos sobre o ensino de Libras.

iii) Contribuir, a partir da ACD/ASCD e dos Estudos Surdos, com uma releitura sobre a atuação dos docentes de Libras não-Surdos, visando mudanças sociodiscursivas em instituições de ensino públicas e/ou privadas.

b) Estrutura da dissertação

O ensino de Libras é um tema que envolve aspectos históricos, culturais, sociais e linguísticos que demandam uma análise crítica e reflexiva. Nesta dissertação, o objetivo geral é analisar os posicionamentos polarizados das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas a partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A hipótese é de que os discursos sobre o ensino de Libras são marcados por diferentes posições ideológicas e identitárias que refletem as relações de poder e resistência entre os atores sociais envolvidos. O subsistema Engajamento da LSF foi utilizado como ferramenta para identificar as marcas linguísticas de posicionamento e alinhamento dos autores e dos interlocutores, bem como as categorias de análise do “Grande ISA” (Indivíduo, Sujeito, Ator), baseadas em Bajoit (2006), que foram empregadas para caracterizar as esferas identitárias dos atores sociais. A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo se constitui na fundamentação teórica, contemplando a Análise Crítica do Discurso (ACD), sua trajetória e suas principais características; também apresenta os tipos de análise e abordagem que envolvem a ACD e o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

O segundo capítulo contempla a trajetória histórica da educação de Surdos, criando uma interface entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, substanciando o Congresso de Milão e os congressos posteriores a ele, além de apresentar o arcabouço histórico das Comunidades Surdas brasileiras.

Já o terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, focando principalmente em denominar a metodologia aplicada neste trabalho, o contexto de geração de dados, a escolha do *corpus* manuseado para análise dos dados encontrados, conceituando as metafunções e o Sistema de Avaliatividade, focando no

subsistema **Engajamento**, que foi a categoria de análise dos dados deste estudo, bem como nas esferas identitárias dos atores sociais através das três categorias de análise, denominada “O Grande ISA” (Indivíduo, Sujeito, Ator), baseadas em Baloit (2006).

O capítulo quarto apresenta a análise e discussão dos dados por meio do subsistema Engajamento para proporcionar a discussão dos resultados obtidos, retomando os questionamentos desta pesquisa e buscando responder às inquietações que levaram à realização do estudo. Isso será realizado através das categorias de análise que contemplarão os aspectos linguísticos através da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e dos aspectos discursivos e sociais – O Grande ISA.

Nas considerações finais, por fim, buscamos entrelaçar as apreciações levando em consideração as análises e os encadeamentos discursivos gerados a partir delas, demonstrando como as perguntas e os objetivos da pesquisa foram alcançados.

1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: ORIGEM, ABORDAGENS, PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES

Este capítulo se constitui na fundamentação teórica, contemplando a Análise Crítica do Discurso (ACD), sua trajetória e suas principais características; também apresenta os tipos de análise e abordagem que envolvem a ACD e o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

1.1 ACD: ORIGEM, ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES

O Funcionalismo surgiu na década de 1930 e se desenvolveu nas décadas seguintes. Seus principais expoentes foram os linguistas norte-americanos Leonard Bloomfield e Zellig Harris. O Funcionalismo buscava entender a linguagem como um sistema funcional, ou seja, como um conjunto de elementos que se combinam para cumprir uma função comunicativa específica.

No entanto, na década de 1960, surgiram críticas ao Funcionalismo, principalmente de linguistas da chamada “Linguística Crítica”. Essa corrente da Linguística buscava ir além da análise formal da língua e considerava a linguagem como uma prática social e política. A Linguística Crítica surgiu em um contexto histórico marcado por movimentos sociais de luta por direitos civis, como o movimento negro e o movimento feminista, e buscava entender como a linguagem era usada para reproduzir relações de poder e dominação na sociedade (Pennycook, 2001).

Assim, a Linguística Crítica e o Funcionalismo buscavam ir além do estudo da estrutura da língua e analisar como a linguagem é usada para construir identidades sociais, hierarquias e relações de poder. Essa corrente da Linguística foi influenciada por teorias críticas de outras áreas, como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a Teoria da Hegemonia de Antonio Gramsci (Higgins, 1999).

A partir da década de 1970, surgiram teorias críticas da linguagem que buscavam ir ainda mais longe na análise do papel da linguagem na reprodução das desigualdades sociais. Uma dessas teorias foi a Teoria da Performatividade, de J. L. Austin, que argumentava que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas também a constrói. Outra teoria crítica da linguagem foi a Teoria do Discurso de Michel Foucault, que analisava como o discurso é usado para exercer controle social e criar normas e valores (Foucault, 1972).

Assim, o Funcionalismo, a Linguística Crítica e as teorias críticas da linguagem representam diferentes abordagens para o estudo da linguagem.

Embora o Funcionalismo e os estudos críticos do discurso representem abordagens distintas no estudo da linguagem, existe uma relação entre elas.

O Funcionalismo se concentra na análise da função comunicativa da língua e na forma como a linguagem é usada para cumprir determinados objetivos comunicativos. Já os estudos críticos do discurso procuram entender como a linguagem é usada para construir identidades sociais, hierarquias e relações de poder.

No entanto, alguns estudiosos têm argumentado que o Funcionalismo e os estudos críticos do discurso podem ser complementares. Essa abordagem é conhecida como Funcionalismo Crítico ou Funcionalismo Social Crítico.

O Funcionalismo Crítico pontua que a linguagem não é apenas um instrumento neutro de comunicação, mas também é usada para reproduzir relações de poder na sociedade. Nesse sentido, a análise da função comunicativa da língua deve levar em conta as relações sociais em que a linguagem é usada.

Assim, o Funcionalismo Crítico busca entender como a linguagem é utilizada para cumprir objetivos comunicativos e, ao mesmo tempo, reproduzir ou subverter relações de poder na sociedade. Essa abordagem visa integrar os *insights* do Funcionalismo com a perspectiva crítica dos estudos do discurso.

Alguns estudiosos têm se dedicado a explorar a relação entre essas duas abordagens no estudo da linguagem. Entre eles, podemos citar Michael Halliday e Norman Fairclough, que desenvolveram a abordagem do Funcionalismo Crítico ou Funcionalismo Social Crítico. Outros autores importantes nessa área são Teun A. van Dijk e Ruth Wodak, que publicaram trabalhos sobre o tema em diferentes períodos a partir da década de 1970. No entanto, é importante ressaltar que esses autores continuam a contribuir para o debate até os dias de hoje, o que mostra a relevância e atualidade dessa discussão.

Neves (2004) afirma que identificar as características da corrente funcionalista é uma tarefa complexa, porém adotar essa perspectiva implica superar um paradigma formalista que considerava o estudo da linguagem como um fenômeno isolado de seu uso social, desconsiderando os processos reais de seu funcionamento. De acordo com Neves (2005), os formalistas analisam a língua como um objeto descontextualizado, interessando-se apenas por suas particularidades internas, sem levar em conta as relações entre seus elementos e seus significados.

A perspectiva funcionalista está intimamente relacionada com os objetivos da Escola Linguística de Praga, que concebia a linguagem articulada como um sistema de comunicação focado em seus usos e funções. A abordagem funcional da Escola de Praga se concentra na definição de língua, considerando-a como um conjunto de meios adequados para um determinado propósito.

De forma geral, a perspectiva funcional enfoca a avaliação de como os falantes da língua se comunicam de maneira eficaz em diferentes situações. Dessa forma, os principais tópicos abordados na gramática funcional proposta por Halliday e Matthiessen (2004) são: o uso (em relação ao sistema), o significado (em relação à forma) e o aspecto social (em relação ao indivíduo). Com base na concepção funcional da linguagem, os autores ressaltam:

A análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca na linguagem: ou seja, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais. A linguagem se configura a partir das funções que desempenha e tem evoluído na espécie humana (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 31)⁵.

Dentro dessa premissa funcionalista, podemos discutir sobre o ensino de línguas especificamente em nosso contexto, o ensino da Língua de Sinais Brasileira (Libras). O ensino de Libras é uma tarefa exercida por professores que hoje são licenciados em Letras/Libras, sendo Surdos ou não-Surdos, mas existe uma discussão no meio da Comunidade Surda brasileira que defende a importância, e em alguns casos a exclusividade, de Surdos ensinarem essa língua.

Os Surdos se reúnem e desde sempre consolidam sua existência enquanto grupo social e linguístico, ou seja, um grupo que interage e gera artefatos culturais por meio de uma língua de sinais. As Comunidades Surdas resultam do acontecimento⁶ que está condicionado à condição da surdez.

⁵ Nossa tradução de: "the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: this is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species" (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 31).

⁶ O termo "acontecimento" nesse contexto pode se referir ao surgimento e desenvolvimento das Comunidades Surdas. A "condição da surdez" se refere ao fato de ser Surdo, ou seja, não está relacionada à carga semântica da visão clínica. A ideia central é a de que as Comunidades Surdas têm suas raízes na própria existência da surdez como uma característica compartilhada por seus membros. Por isso a língua de sinais emerge desse acontecimento, e, quando nos deparamos com o ensino de Libras, os Surdos querem compartilhar, por meio do ensino, essas motivações que mobilizam os próprios Surdos; assim, segundo aqueles que defendem esse ponto de vista, se torna importante contar com a presença de professores Surdos ensinando Libras.

1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

A Análise Crítica do Discurso (ACD) não é uma ciência, é uma abordagem, uma teoria/método que se presta à análise de dados discursivos em algumas ciências. As ciências que mais fortemente usam a ACD para fazer pesquisa são a Linguística e a Linguística Aplicada, mas a produtividade da ACD é tão extensa que outras áreas do conhecimento a utilizam como teoria e método, por exemplo: a Comunicação, o Direito, a Publicidade, o Jornalismo (dentro da área da comunicação social), muitos cursos da área da Saúde etc.

Podemos dizer que a ACD é um grande guarda-chuva no qual se abrigam diferentes abordagens e perspectivas, como, por exemplo, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Análise Multimodal. A ACD dialoga bastante significativamente com a multimodalidade, com a Análise da Narrativa, com outras formas da Análise do Discurso Mediada, com a Análise da Conversação, com a Análise do Discurso Baseada em *Corpus*, entre outros campos.

Nos últimos tempos, o termo ACD tem sido usado, mais especificamente, para se referir à abordagem linguística crítica adotada por pesquisadores que consideram a unidade mais ampla do texto como a unidade comunicativa básica. Essas pesquisas se voltam especificamente aos discursos institucional, político, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito (Neves, 2005, p. 63).

Segundo Leal (2013, p. 387-388), “A Análise Crítica do Discurso está inserida em uma tradição de teoria e análise crítica das ciências sociais, que se dedica a uma teoria social do discurso”. Portanto, é importante ressaltar que os estudos da teoria do discurso têm um grande impacto na formação de identidades, nas relações interpessoais e nos sistemas de conhecimento e crença (Ottoni; Lima, 2014). Além disso, é por meio do discurso que as instituições “transformam ou mantêm modos de percepção, transmitem ideias, incluindo ideologias, que são respeitadas e incorporadas às identidades” (Ottoni; Lima, 2014, p. 195), uma vez que o discurso assume três significados: ação, representação e identificação por meio das práticas sociais.

Apresentamos, no quadro a seguir, algumas abordagens e alguns autores que se baseiam na Análise de Discurso Crítica. Vejamos:

Quadro 1 – Correntes de Discurso Críticas

| Abordagens | Autores |
|---------------------------------------|-----------------|
| 1) Histórico-Discursiva | Reisigl e Wodak |
| 2) Linguística de <i>Corpus</i> (LiC) | Mautner |
| 3) Atores Sociais (AS) | Van Leeuwen |
| 4) Análise de Dispositivo (ADisp) | Jäger e Maier |
| 5) Sociocognitiva (SC) | Van Dijk |
| 6) Dialético-Relacional (DR) | Fairclough |

Fonte: Wodak e Meyer (2009, p. 20).

Vamos conhecer um pouco de cada uma delas com base nas referências de Wodak e Meyer (2009, 2015), Fairclough (2013) e Van Dijk (2014), os quais têm contribuições importantes para a ACD, cada um com sua perspectiva e seu enfoque específico. Vale lembrar que a ACD é uma área de estudos transdisciplinar, e outros autores também podem ser relevantes, dependendo do contexto e dos objetivos de cada pesquisa.

A **Abordagem Histórico-Discursiva (AHD)**: de modo didático, podemos dizer que esta abordagem procura entender a relação entre discurso, patrimônio e fontes históricas. Tal abordagem visa entender como as práticas discursivas são historicamente situadas e produzem efeitos de sentido que são explicados diacronicamente dentro de um determinado período histórico traçado pelo pesquisador.

Podemos dizer que os textos da professora Wodak, como “Linguagem, poder e ideologia” (1989), “O discurso da política em ação: política como o usual” (2009) e “A política do medo: o que os discursos populistas da direita significam” (2015), representam muito bem essa abordagem.

A **Abordagem da Linguística de *Corpus* (LiC)**: esta abordagem de ACD é uma abordagem predominantemente quantitativa. Entre todas essas abordagens, grande parte é predominantemente qualitativa, mas uma dessas abordagens serve bem para pesquisas que possuem *corpora*, ou seja, um volume de dados muito grande. É o caso da LiC praticada por Mautner, a qual fornece elementos ao pesquisador para entender os procedimentos quantitativos para análise de dados e linguística de *corpus*, importante para este tipo de abordagem.

A **Abordagem de Atores Sociais (AS)**: o principal representante desta abordagem é o pesquisador Van Leeuwen (2009), que se interessa por entender como determinados discursos, sobretudo o midiático, são acionados para representar sujeitos – os atores – na linguagem, por isso a abordagem se chama Abordagem de Atores Sociais. Este tipo de estudo procura entender como o discurso é utilizado como recurso para a representação de indivíduos na/pela linguagem. Utilizamos esta abordagem nesta pesquisa como apoio para nossa análise de *corpus*.

A **Análise de Dispositivo (ADisp)**: é uma abordagem teórico-metodológica que surgiu no campo da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Andreas Jäger e Maitê Lanza­rotti Filho em 2009. A proposta da Análise de Dispositivo é realizar uma análise crítica das práticas sociais a partir da noção de dispositivo, que é entendido como um conjunto de elementos materiais e discursivos que operam juntos para produzir determinados efeitos.

Para Jäger e Lanza­rotti Filho (2009), os dispositivos são sistemas que articulam aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e tecnológicos e que são capazes de criar efeitos de poder, subjetivação, subalternização e exclusão. A ADisp busca, assim, desvendar as relações entre esses elementos e como eles são mobilizados para produzir determinadas formas de conhecimento, valores, identidades e práticas sociais.

A metodologia da ADisp consiste em três etapas: descrição, interpretação e avaliação. Na primeira etapa, é feita uma descrição detalhada dos elementos do dispositivo, como textos, imagens, objetos, práticas sociais, contextos, atores, discursos, entre outros. Na etapa de interpretação, busca-se compreender como esses elementos se articulam para produzir os efeitos observados e como isso se relaciona com as estruturas de poder e os valores ideológicos presentes na sociedade. Por fim, na etapa de avaliação, é feita uma crítica aos efeitos produzidos pelo dispositivo, questionando suas normas, seus valores e os princípios implícitos.

A ADisp é uma abordagem útil para a análise de uma ampla gama de fenômenos sociais, como discursos políticos, práticas empresariais, produções culturais, políticas públicas, entre outros. Ela permite uma análise aprofundada e crítica das estruturas de poder e das relações sociais presentes em determinados contextos, fornecendo subsídios para a construção de práticas sociais mais justas, democráticas e igualitárias.

No entanto, a ADisp também apresenta alguns desafios metodológicos, como a complexidade dos dispositivos, a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de fontes e a importância de uma formação sólida em teoria crítica e análise do discurso. Apesar desses desafios, a ADisp é uma abordagem promissora para a compreensão crítica das práticas sociais contemporâneas e sua relação com as estruturas de poder e dominação presentes em nossa sociedade.

A **Abordagem Sociocognitiva** de Van Dijk (2015) procura entender a relação estabelecida entre discurso, sociedade e cognição a partir da seguinte tese: tudo aquilo que nós praticamos discursivamente está situado socialmente, mas, para que isso exista, há uma mediação cognitiva, ou seja, nós dizemos o que dizemos e escrevemos o que escrevemos porque estamos ancorados cognitivamente em fatores relacionados à memória de longo prazo, à memória de curto prazo, a estereótipos e a representações que estão ancoradas em nossa cognição (Van Dijk, 2015).

Van Dijk oferece um grande aparato teórico-metodológico para entendermos a relação entre o que dizemos e o que escrevemos, estando socialmente ancorados numa mediação cognitiva. Esta abordagem é amplamente produtiva e utilizada no Brasil.

Com o intuito de reiterar que a investigação acerca dos estudos críticos do discurso necessita seguir alguns requisitos para poder alcançar seus objetivos, Van Dijk (2015, p. 114-115, grifos do autor) ressalta que é importante ao analista crítico do discurso compreender que:

- A ACD concentra-se principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, no lugar de paradigmas correntes e modismos.
- A análise crítica de problemas sociais, empiricamente adequada, é normalmente multidisciplinar.
- Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-las em termos de propriedades da interação social e especialmente da estrutura social.
- A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade.

A **Abordagem Dialético-Relacional (ADR)**: está na lista das mais produtivas não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Ela é uma das primeiras e é a partir dela que inauguramos a ACD como a conhecemos hoje. Esta abordagem é entendida como literatura de base, como epistemologia da área, e os fundamentos da ACD estão

situados dentro desta abordagem, nos pressupostos de Fairclough, Wodak e Meyer (2009) e de outros pesquisadores que estão inseridos nela.

Norman Fairclough foi quem cunhou o termo ACD em 1985 no *Journal of Pragmatics* (Fairclough, 2001). Desde então, ele, Wodak, Van Dijk, além de outros pensadores, vêm contribuindo para o enriquecimento dos estudos em ACD, tendo se tornado conhecido como Grupo de Lancaster.

No Brasil, os créditos têm de ser dados à professora Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília (UnB), que foi pioneira em trazer para o país os estudos em ACD, e à professora Célia Magalhães, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a publicação da obra *Análise Crítica do Discurso: Uma Introdução*, pela Editora Contexto, em 2001. Atualmente, outros pesquisadores Brasil afora já estudam a ACD e já são muito presentes em diversas instituições públicas de Ensino Superior na graduação e na pós-graduação, formando uma grande rede de analistas/pesquisadores críticos do discurso.

No Brasil, as duas abordagens de ACD que mais são praticadas são a Sociocognitiva (SC) e a Dialético-Relacional (DR). Elas são as mais aplicadas porque o professor Van Dijk tem a sua história de pesquisa muito focada em entender as práticas de discursos discriminatórios que acontecem na América Latina, mas sobretudo no Brasil. Entre essas obras podemos citar: *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz* (1999)⁷, *Discurso e Poder* (2009), que é a tradução em português de *Discourse and Power* (2001); *Análise Crítica do Discurso e Cognição Social* (2012), que é uma coletânea de artigos que inclui, entre outros, os artigos “Discourse and Racism” e “Elite Discourse and Racism”.

Essas obras abordam diversas formas de discriminação, como o racismo, o preconceito étnico, a discriminação de gênero e a discriminação linguística, e oferecem análises críticas dos discursos que perpetuam essas práticas. Van Dijk é reconhecido, juntamente com Fairclough, como um dos principais estudiosos da ACD, e suas obras são referências fundamentais para quem deseja se aprofundar na análise crítica dos discursos discriminatórios.

Citamos também Van Leeuwen, que também é um importante teórico da ACD, e suas obras oferecem uma perspectiva ampla e profunda sobre diversos aspectos dos discursos sociais e políticos. Aqui estão algumas obras de Van Leeuwen que

⁷ *Prejudice in Discourse: An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation* (1984).

foram traduzidas para o português e podem ser úteis para quem deseja estudar a ACD: *Discurso e Representação Social* (2016), *Introducing Social Semiotics* (2017), *Discurso e Ideologia* (2018) e *Multimodal Discourse Analysis* (2019).

Embora essas obras não tratem diretamente de discursos discriminatórios, elas oferecem uma base sólida para a compreensão dos discursos sociais e políticos e podem ser aplicadas a diferentes áreas de pesquisa.

Sendo assim, o discurso nasce de construções sociais complexas que envolvem alguns elementos das práticas sociais, incluindo os não discursivos, mas com objetivos definidos a serem alcançados.

1.3 MUDANÇA DISCURSIVA E SOCIAL NO CONTEXTO DA COMUNIDADE SURDA

Até recentemente, as pessoas se referiam aos Surdos e à Libras com nomenclaturas preconceituosas e estigmatizadas, tais como: *mudinho(a)*, *surdo(a)-mudo(a)*, *maluquinho(a)*, *linguagem de sinais*, *língua dos mudos*, *gestos e mímicas*, *língua de macaco*, entre outras. Os termos “Surdos”, “Língua de Sinais” e “Libras” existiam, mas não eram reconhecidos, utilizados e compreendidos em sua carga semântica. A dimensão social da época ainda representava uma realidade social no discurso. A sociedade tinha um preconceito instalado que não outorgava às pessoas Surdas e à língua de sinais o status de cidadãos brasileiros usuários de uma língua autônoma em relação à língua portuguesa, o que gerava formas adjetivas para classificar e representar essas pessoas.

Passou-se o tempo, a legislação⁸ avançou, as relações de inclusão e acessibilidade começaram a ser pautadas em materiais didáticos nas escolas e na mídia, e a situação das pessoas Surdas melhorou significativamente. Com isso, itens lexicais como “surdo(a)-mudo(a)”, “mudinho(a)”, entre outros, foram, ainda que parcialmente, substituídas por “Surdos”.

⁸ Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857: fundou o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro; Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991: caracterizou o símbolo que permite a identificação das pessoas que apresentam surdez; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000: tratou sobre várias questões acerca da acessibilidade; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras); Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004: criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 4.304, de 7 de abril de 2004: tratou sobre o uso de recursos visuais, destinados às pessoas deficientes auditivas, na veiculação de propaganda oficial; Lei nº 4.309, de 7 de abril de 2004: tratou sobre o ingresso de surdos nas universidades públicas brasileiras.

Isso significa dizer, nesse exemplo, que houve uma mudança discursiva e social. Essa, que foi a ampliação da discussão sobre o protagonismo de pessoas Surdas, implicou a sensibilização e conscientização da sociedade sobre as demandas desse grupo, assim como políticas linguísticas voltadas a ele. Dessa forma, essa mudança social gerou uma mudança discursiva.

A relação entre mudança social e mudança discursiva é uma das questões centrais da ACD, uma abordagem que busca entender a relação entre o discurso e o poder nas sociedades contemporâneas. A ACD parte do pressuposto de que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também um modo de reproduzir e contestar as estruturas de poder existentes na sociedade.

Segundo Fairclough (2001), a mudança discursiva está diretamente relacionada à mudança social, uma vez que o discurso é tanto um reflexo quanto um agente de transformação nas sociedades contemporâneas. Por meio da análise das três dimensões do discurso, a ACD, segundo a proposta analítica de Fairclough, busca entender como o discurso pode contribuir para a mudança social, seja por meio da resistência e da contestação dos poderes existentes ou por meio da reprodução e da legitimação desses poderes.

Assim, a relação entre mudança social e mudança discursiva é uma questão central na ACD e é abordada por meio do modelo tridimensional proposto por Fairclough. Através desse modelo, é possível entender como as mudanças sociais são refletidas e promovidas pelo discurso, levando em consideração as características linguísticas, discursivas e sociais dos textos analisados.

O modelo tridimensional proposto por Norman Fairclough (1992) é um dos mais conhecidos e utilizados na ACD. Esse modelo tem como objetivo analisar as relações entre discurso, ideologia e poder e é composto por três dimensões interligadas: a dimensão textual, a dimensão discursiva e a dimensão social.

Na dimensão textual, a atenção é voltada para as características formais do discurso, como o vocabulário, a gramática e a organização das frases e dos parágrafos. Nesta dimensão, é possível identificar como o discurso é construído, quais são os recursos linguísticos utilizados para transmitir uma mensagem e como esses recursos podem estar relacionados com questões ideológicas e de poder.

Na dimensão discursiva, a atenção é voltada para os processos de produção, circulação e consumo do discurso. Nesta dimensão, é possível analisar como o discurso é construído em diferentes contextos e como ele é recebido e interpretado

pelos diferentes interlocutores envolvidos na comunicação. É possível identificar, por exemplo, como o discurso é utilizado para reproduzir e/ou subverter as relações de poder existentes na sociedade.

Por fim, na dimensão social, a atenção é voltada para as condições sociais, políticas e históricas que envolvem a produção e a recepção do discurso. Nesta dimensão, é possível analisar como as relações de poder e as ideologias se manifestam no discurso e como este pode ser utilizado para manter ou transformar essas relações de poder. O esquema a seguir ilustra o modelo de análise tridimensional proposto por Fairclough.

Figura 2 – Modelo Tridimensional de Análise de Fairclough



Fonte: Fairclough (1989, p. 24).

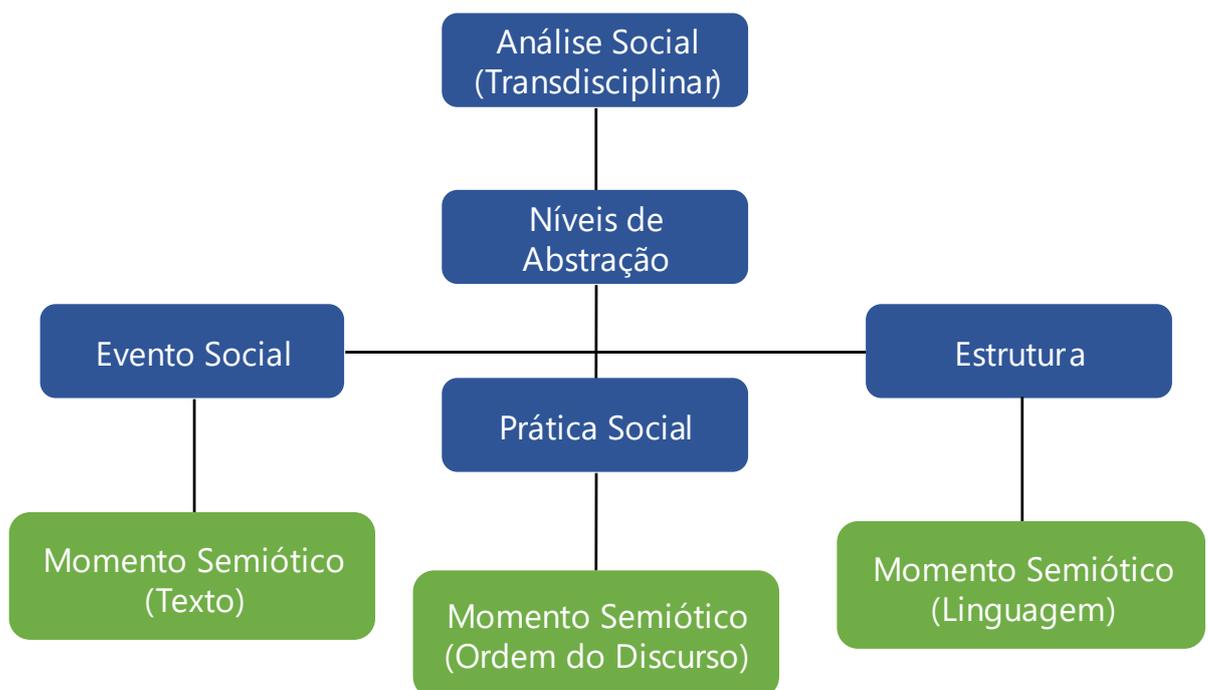
O modelo apresentado acima dá-se por meio de uma abordagem de investigação triádica que foi traduzida como *texto*, *interação* e *contexto*. Nessa obra, o autor enfatiza a abordagem da linguagem em uso e que ela é um processo social que se constitui como parte da sociedade. Nessa abordagem, o texto é visto como produto em vez de ser o processo; trata-se de produto do processo de produção social (Fairclough, 1989, p. 24); o discurso envolve todas as condições sociais, que podem ser traduzidas como condição social de produção e como condição social de interpretação. O autor acrescenta ainda que essas condições sociais apresentam três níveis de organização social, os quais foram traduzidos como situação social, instituição social e sociedade.

Ao longo dos anos, o modelo tridimensional de Fairclough evoluiu e se expandiu para incluir outras dimensões e outros aspectos da análise crítica do discurso. Uma das principais evoluções desse modelo foi a inclusão da dimensão prática social, que enfatiza a importância de se compreender como o discurso é relacionado às práticas sociais mais amplas.

Além disso, o modelo mais recente de Fairclough (2006) também enfatiza a importância da ACD para a transformação social. Nesse sentido, a ACD não se limita a descrever e explicar as relações entre discurso, ideologia e poder, mas também busca entender como essas relações podem ser mudadas e como o discurso pode ser utilizado para promover mudanças sociais positivas.

Segundo Fairclough (2006), a nova versão da ACD oferece o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. A análise deve se iniciar pela **análise social** e investigar os elementos textuais por meio de três **níveis de abstração** que o autor apresentou para a análise social, quais sejam: **eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais**, e acrescenta, ainda, que cada um desses níveis apresenta um momento semiótico que está dialeticamente relacionado a outros momentos. O esquema a seguir ilustra o modelo de análise proposto por Fairclough.

Figura 3 – Modelo Transformacional de Fairclough



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Ormundo (2007, p. 36).

É importante ressaltar que um modelo não exclui o outro. O que temos no modelo transformacional é um aprofundamento do modelo tridimensional que serve para diferentes objetos de pesquisa.

Como citado anteriormente, o modelo tridimensional proposto por Fairclough na década de 90 foi atualizado para um outro modelo, chamado Modelo Transformacional, que entende não somente serem três as dimensões necessárias para fazer uma análise crítica do discurso, mas sim uma rede de dimensões, uma rede de práticas.

Para Fairclough (2001, p. 126), a mudança discursiva é decorrente da problematização das convenções. De acordo com o linguista, a mudança discursiva e a mudança social ocorrem quando as convenções sociais e discursivas existentes são problematizadas. Isso significa que, quando as convenções são questionadas e confrontadas com novas ideias e novos valores, podem ocorrer transformações tanto no discurso quanto na sociedade.

Fairclough argumenta que as mudanças sociais ocorrem quando há uma mudança na forma como as pessoas pensam e se comportam em relação a questões sociais, políticas e culturais. Essas mudanças são frequentemente impulsionadas por movimentos sociais e políticos que buscam desafiar e mudar as convenções existentes. No entanto, essas mudanças só ocorrem quando as novas ideias e os valores são difundidos e aceitos por um número significativo de pessoas.

Por sua vez, a mudança discursiva ocorre quando há uma mudança nas formas como as pessoas usam a linguagem para expressar ideias e valores. Isso pode envolver a criação de novas formas de expressão, a redefinição de termos existentes ou a mudança na forma como os termos são usados. Essas mudanças no discurso podem refletir e contribuir para mudanças sociais mais amplas.

Dessa forma, a problematização das convenções discursivas e sociais existentes é vista como um elemento-chave para a mudança discursiva e social, pois é a partir desse questionamento que novas ideias e novos valores podem surgir e ganhar aceitação. Portanto, “[...] a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou sua exploração em situações que geralmente as proíbem” (Fairclough, 2008, p. 126).

Quando falamos em mudanças (discursiva e social), estamos falando que algo aconteceu em sociedade e isso se refletiu na prática discursiva. Quando nos referimos

à Comunidade Surda, por exemplo, vemos que a mudança social pode influenciar a prática discursiva das pessoas surdas falantes de língua de sinais de várias maneiras, dependendo do contexto e do tipo de mudança envolvida. Algumas possíveis implicações são:

- Reconhecimento da língua de sinais: em muitos países, a língua de sinais ainda é pouco reconhecida e valorizada como língua natural e plena das pessoas Surdas. Isso pode levar à discriminação e à exclusão social, bem como a uma falta de recursos e serviços adequados. Se houver uma mudança social em direção ao reconhecimento e à valorização da língua de sinais, isso pode levar a uma maior inclusão e um maior acesso à informação e aos serviços para as pessoas Surdas, bem como a uma maior legitimação da prática discursiva em língua de sinais.

- Acessibilidade: a mudança social também pode levar a uma maior conscientização sobre as barreiras que as pessoas Surdas enfrentam em termos de acesso à informação e aos serviços, incluindo as barreiras linguísticas. Isso pode levar a mudanças nas políticas e práticas institucionais para tornar a informação e os serviços mais acessíveis, incluindo a provisão de intérpretes de língua de sinais e a disponibilização de informações em formatos acessíveis.

- Representatividade: a mudança social pode provocar a representatividade das pessoas Surdas e de sua cultura e suas perspectivas na mídia, na política e em outros espaços públicos. Isso, portanto, possivelmente ocasiona a legitimidade e visibilidade da prática discursiva em língua de sinais, bem como uma maior inclusão e um maior respeito pelas perspectivas e necessidades das pessoas surdas.

Em resumo, a mudança social pode ter um impacto significativo na prática discursiva das pessoas Surdas falantes de língua de sinais, influenciando a valorização da língua de sinais, a acessibilidade e a representatividade.

1.4 PRINCÍPIOS DA ACD

Baseados na obra de Batista Jr. (2008), podemos concluir que a ACD, em termos introdutórios, obedece a alguns princípios:

- A) Ímpeto crítico** – quem faz ACD tem sempre o objetivo de questionar, denunciar, desnudar tanto as assimetrias de poder quanto a mudança social. Nós, analistas críticos do discurso, estamos constantemente inconformados com tudo o que vemos na sociedade, neste mundo com tantas disparidades e desigualdades

sociais, onde estamos constantemente sendo bombardeados, afetados, atacados pelos discursos e por relações de poder.

B) Explicitude político-ideológica – essa posição não será necessariamente partidária, mas os analistas críticos do discurso estão sempre político-ideologicamente demarcados com grupos minoritarizados; sempre estaremos ao lado dos grupos menos favorecidos, dos grupos dominados. Isso faz com que nossas análises desemboquem em uma ação social que está muito relacionada à militância, que busca uma igualdade social entre esses grupos.

C) Transdisciplinaridade – característica latente mais comum entre os enfoques citados, pois se utiliza de conceitos e categorias das Ciências Sociais e de outras áreas do conhecimento para dar conta das análises discursivamente manifestas.

D) Aplicabilidade – o analista crítico do discurso não se preocupa apenas com suas análises, mas também com a repercussão delas, por exemplo: quais projetos sociais sua pesquisa pode beneficiar, promovendo resultados concretos de mudança social sobre o sujeito, para o sujeito, com o sujeito.

E) Acessibilidade – a ACD disponibiliza pesquisas não só para os analistas críticos, mas para que outros pesquisadores repercutam essas iniciativas em seus círculos de atuação.

F) Empoderamento social – alguns questionamentos da ACD revelam a necessidade de as investigações de seus(as) analistas críticos(as) servirem para aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação.

Fairclough (1989) entende a tomada de consciência como o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos – assim as pesquisas em ACD devem funcionar como ferramentas de empoderamento social.

Cabe ressaltar que toda análise do discurso é crítica. A diferença existente na ACD em relação a outras análises é que a ACD é um tipo de análise de discurso que, assim como as outras abordagens, tem grande preocupação com o fazer ético, justo e aplicado das suas análises. O que diferencia a ACD das outras análises de discurso (francesa, semiolinguística, dialógica, multimodal, análise de narrativa) é que essa vertente possui uma preocupação central com a mudança social, com a intervenção.

Todas as ADs são essenciais e igualmente importantes, cada uma delas tem seus objetos de predileção, e todas examinam a sociedade no sentido de que analisam criticamente os dados gerados.

No tópico a seguir, apresentaremos os conceitos-chave da ACD

1.5 CONCEITOS-CHAVE DA ACD

A sociedade é uma instância dividida em partes. Para a ACD, o discurso é uma parte da prática social e, conseqüentemente, da sociedade. A sociedade é o conjunto, e os subconjuntos são as pessoas, as leis, as normas, os costumes, as instituições e os discursos.

Fairclough (2010) diz que “onde há sociedade, há discurso”, traduzindo assim o conceito-chave dialético-discursivo da ACD. Logo, onde há pessoas, normas, instituições, fatos sociais, existe discurso. Todas as atividades humanas são baseadas em artefatos textuais, e, por isso, o discurso está presente.

Outro conceito-chave que faz parte, teoricamente, do escopo da ACD é o **Poder**, que pode ser compreendido como uma instância política que sujeitos praticam para impor restrições de conteúdo, de relações e de posições sobre outros sujeitos em práticas discursivas situadas (Irineu, 2020).

Podemos entender o poder como um instrumento, uma instância de ordem política que alguém pratica para que outras pessoas não tenham acesso a elementos de que esse grupo que pratica usufrui. O poder está, portanto, intrinsecamente ligado à dominação e é um elemento constitutivo das relações sociais. Isso significa que onde há gente, há poder.

Existem contextos em que o poder está a serviço dos dominados (raras vezes), e outras situações em que o poder está a serviço dos dominadores a fim de que eles se perpetuem no poder e estejam sempre em vantagem, fazendo com que os dominados permaneçam sempre em situação de subalternidade.

Fairclough (1992) argumenta que o discurso é uma prática política que estabelece, mantém e transforma as relações de poder, bem como as entidades coletivas em que existem. Ele também vê o discurso como uma prática ideológica que constitui, naturaliza, mantém e transforma visões de mundo em várias posições de poder, ao mesmo tempo que pode construir consenso.

Fairclough (1989, p. 43) propõe dois aspectos desse relacionamento: a) a “influência no discurso” e b) o “poder por trás do discurso”. O primeiro refere-se à influência que os indivíduos exercem para impor restrições de conteúdo, de relações e de posições que os sujeitos ocupam em uma situação de prática social cara a cara.

Por exemplo, as ações médicas de prescrever a oralização em detrimento da língua de sinais: os pais de pacientes Surdos que procuram ajuda profissional revelam uma prática social entre sujeitos que estão em posições diferentes e apenas um deles possui o discurso autorizado e legitimado dentro daquele contexto – neste caso, o médico. O ato de fala, para citar Austin (1990), é bem-sucedido porque o discurso médico é validado socialmente, perante a comunidade civil e científica, como o verdadeiro. Portanto, a ação de questionar e dar ordens (prescrever) – atos de fala diretivos – controla as ações dos indivíduos (pacientes), subjugando-os aos processos de dominação.

Para Fairclough, o poder é exercido e reproduzido na linguagem e, também, nas interações sociais escondidas por trás da linguagem. Os significados atribuídos aos textos causam impactos ideológicos que têm consequências práticas na vida social em diversos âmbitos, desde relações sociais pessoais até esferas superiores da vida pública. Convicções, princípios, saberes, interações e comportamentos são motivados e constituídos sociolinguisticamente para manter ou reverter relações. Em ambos os casos, o poder é mantido e perdido em inúmeras batalhas sociais. Assim, o controle da ordem da linguagem se torna um instrumento poderoso tanto para criar quanto para manter as relações de poder assimétricas, resultando, conseqüentemente, em desigualdades sociais e injustiças.

No entanto, esses fatores não são duradouros, uma vez que a dominação está constantemente em disputa, seja pelos detentores do poder ou por aqueles que não o possuem. Nessa batalha, a ideologia desempenha um papel crucial tanto na manutenção quanto na conquista do poder. Em outras palavras, a ACD presta atenção às ideologias que são difundidas e apoiadas pelas relações desiguais de poder, nas quais a linguagem e o discurso desempenham um papel importante. De acordo com Fairclough, o discurso e a linguagem são elementos ideológicos nas lutas pelo poder que não são permanentes, pois as hegemonias resultantes das relações de poder são instáveis e, portanto, suscetíveis a rupturas.

Por **Ideologia** a ACD entende que seja um conjunto de atitudes e crenças de um determinado grupo que dão identidade a ele e que se constituem coletivamente como um espaço para a criação, a manutenção e a mudança das relações sociais de poder, dominação, exploração.

Para Fairclough, na abordagem dialético-relacional, a ideologia é sempre negativa porque ela estará sempre a serviço dos grupos dominadores. Para Van Dijk,

nem sempre a ideologia será negativa, já que, para o autor, existem ideologias e existem contraideologias, formas de repressão e formas de reparo a essa repressão (Van Dijk, 2009; Fairclough, 2010).

O discurso é uma das maneiras de estabelecer e conservar a dominação, evidenciando quem detém o controle; contudo, quando o excesso de poder é estabelecido e mantido, o que se faz presente é a ideologia por meio de discursos expressivos.

A concepção ideológica presente nos discursos desempenha um papel importante na obtenção de posições de poder dominante, já que tais conquistas são baseadas na opinião geral, e não na violência física.

Nesse contexto, Van Dijk (2017) descreve o poder, nos Estudos Críticos do Discurso, em alguns aspectos como sendo social, pois é o poder mais eficaz que é estabelecido sobre grupos, não indivíduos – o poder é exercido através da interação, visto que um grupo precisa controlar outro; poder como controle mental que gera consenso; esse poder precisa atender aos interesses do grupo que domina; destaca a necessidade de uma comunicação clara entre esses grupos para que o grupo dominado possa entender as instruções do grupo dominante; reconhece a existência de grupos que se opõem a esse poder, questionando o poder dos soberanos; afirma que o discurso e a comunicação são fundamentais para criar uma ideologia em torno do poder; finalmente, confirma que a análise do poder deve estar associada às forças de resistência a esse poder para que se possa analisar as mudanças sociais que podem surgir nesses contextos.

Hegemonia é um dos conceitos da ACD que se constitui em uma complexa relação de dominação que se estabelece, via discurso, em um processo de consenso e naturalização. Ou seja, a hegemonia torna-se mais forte do que a ideologia a ponto de não poder ser percebida pela sociedade. O poder, de tanto ser exercido, rebatido, replicado, acaba se constituindo em uma hegemonia.

Para manter o domínio sobre o grupo, é necessário gerenciar suas ações, e, se o discurso é uma forma de ação, o controle se estabelece ao gerenciar o discurso durante a interação social (Van Dijk, 2016). Van Dijk (2017, p. 29) sugere que o abuso de poder ocorre quando seu nível de legitimidade é questionável, portanto o abuso ocorrerá quando o grau de legitimidade for ilegítimo. O estudioso também adverte sobre a noção de legitimidade:

[...] a noção normativa de legitimidade é, contudo, muito complexa e sua análise adequada é relevante para as próprias bases da ACD. Se quisermos analisar e criticar a dominação e se a dominação é defendida como ilegítima, precisamos ser muito explícitos sobre as normas, os critérios ou padrões de legitimidade.

De maneira geral, segundo Van Dijk (2017), o poder social hegemônico precisa de uma base para ser exercido, a qual pode se fundamentar em recursos materiais, como o capital, ou em bens simbólicos, como o conhecimento. No entanto, o autor introduz a ideia de poder simbólico, que se refere ao controle do discurso público. Esse controle parte do pressuposto de que o domínio do discurso público gera efeitos na mente das pessoas. Por conseguinte, as elites simbólicas, tais como políticos, advogados, escritores, jornalistas e todos aqueles que têm acesso a esse discurso público, detêm o poder simbólico que decorre de outros poderes (Van Dijk, 2016).

Para a ACD, **Texto(s)** seria(m) produto(s) materializado(s) da prática discursiva, constituído(s) em gêneros produzidos em diferentes situações sociais, formais ou informais e relacionados ao tempo, à estrutura social e à ideologia. Em síntese, para a ACD, um texto é o discurso materializado.

Os textos se constituem como material analítico de todo pesquisador do discurso porque, analisando-os com base nas categorias da ACD e se utilizando da Gramática Sistemico-Funcional para analisar as manifestações linguísticas e textuais que respondem por aquele poder (os pronomes, os verbos, as metáforas, as conjunções, os blocos textuais, as organizações retóricas, entre outros), os analistas críticos do discurso conseguem extrair (in)conclusões nos dados gerados.

1.6 ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD)

É uma abordagem que surgiu no Brasil, no Rio Grande do Norte, em 2011, através do Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e Discurso (Geted), sendo a sua principal difusora a professora Cleide Emília Faye Pedrosa.

De acordo com Pedrosa (2012a), a ASCD segue o princípio transdisciplinar da ACD, dialoga com e se fundamenta em áreas da Linguística, como a LSF e a Linguística Textual, e se apoia também na Gramática Visual, se atrelando fortemente à Sociologia Aplicada à Mudança Social (SMS), à Comunicação para a Mudança Social e aos Estudos Culturais. Dessa forma, atende a uma investigação mais ampla

e plural no que diz respeito à força do discurso como fonte de mudanças, conforme afirma Pedrosa (2012b, p. 4).⁹

A ASCD preocupa-se em intensificar pesquisas relacionadas ao poder ou ao abuso de poder, além de “aprofundar os estudos quanto: às mudanças sociais e culturais; aos tipos de poder; aos sujeitos e à constituição de suas identidades; à contribuição das orientações da socioanálise para o estudo das ‘narrativas do eu’” (Pedrosa, 2016, p. 73-74).

Dessa forma, cabe evidenciar que a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) tornou-se uma proposta inovadora de estudo dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). Na verdade, representa uma contribuição para as investigações dos ECD no Brasil, preenchendo as lacunas teóricas que até então não haviam sido analisadas de maneira crítica, com o objetivo de promover uma compreensão mais aprofundada.

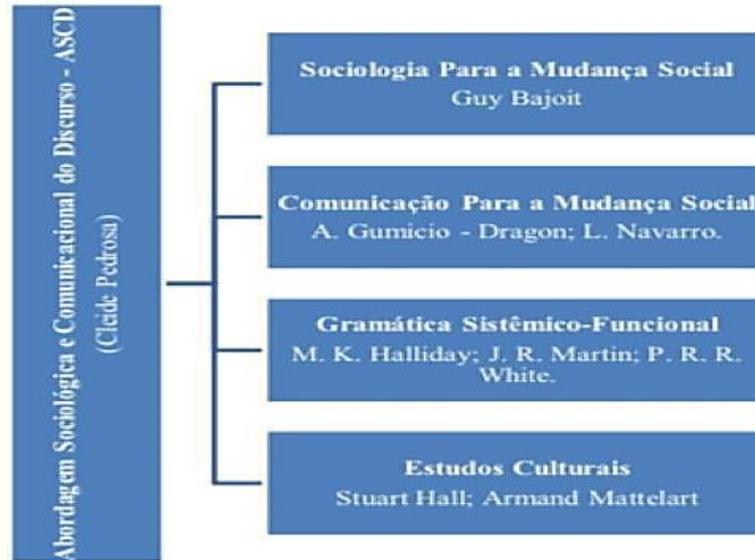
A abordagem tem como uma das suas principais contribuições a teorização e compreensão sobre as transformações sociais e culturais, sobre os estudos de identidade e dos indivíduos (Damaceno, 2013; Costa Júnior, 2016) e sobre os tipos de autoridade (Santos, 2017). Foi justamente para preencher esses espaços de compreensão que se formulou essa abordagem discursiva para os ECD. Para tais posicionamentos, a ASCD toma como base a Sociologia para Transformação Social, a Sociologia Aplicada à Transformação Social, a Comunicação para Transformação Social e os Estudos Culturais (Pedrosa, 2012b, 2014, 2016; Damaceno, 2013; Costa Júnior, 2016; Meira, 2016; Abella, 2017).

Nas palavras da fundadora,

A ASCD é baseada, principalmente, em áreas da Linguística (como exemplos: Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Textual) como é esperado de todas as pesquisas em ACD, para atender a demanda da realidade linguística; utiliza a Gramática Visual, para abordar a multimodalidade do texto. Além disso, surge relacionada à Sociologia e mudança social (BAJOIT, [2003] 2008), incorpora ao seu quadro teórico a Comunicação para a Mudança Social (GUMUCIO-DAGRON, 2001, 2004; NAVARRO, 2010) e os Estudos Culturais (MARTTELART, 2005; HALL, 2005). Tudo isso para analisar as mudanças sociais e culturais promovidas e experimentadas pelo indivíduo (Pedrosa, 2012a).

⁹ Alguns textos e informações sobre a ASCD podem ser acessados pelo seguinte site: www.ascd.com.br.

Figura 4 – Estratégias de pesquisa e vínculos teóricos da ASCD



Fonte: Silva (2017, p. 53).

A consolidação da ASCD como abordagem ocorreu por meio do processo institucional universitário, nos programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN e de Pós-Graduação em Letras da UFS¹⁰, por meio de dissertações e teses defendidas, com a participação diversificada de pesquisadores de várias instituições nas avaliações das pesquisas. Além disso, foram publicados diversos artigos, capítulos de livros e livros completos que sustentam as discussões desenvolvidas pelos pesquisadores.

É necessário ressaltar a relevância e a exigência da criação de uma abordagem como a ASCD. O conhecimento acadêmico é sustentado pelas instabilidades e tensões entre os impulsionadores que movem os campos e os objetos estudados (Maingueneau, 2015). Isso permite novas maneiras de “reconsiderar estratégias analíticas” e “sugerir categorias e suposições teóricas” (Acosta, 2019, p. 157) a fim de incentivar, no sistema de verdades construídas, uma desestabilização com o objetivo de que esse esforço intelectual permita ouvir vozes não ouvidas e compreender causas e problemas para que possamos construir caminhos para superar desigualdades, provocando mudanças sociais e culturais. Foi exatamente para isso que a ASCD foi concebida.

Nesse contexto, uma das vozes negligenciadas, que a ASCD está permitindo ser escutada através de estudos apresentados pelos pesquisadores orientados pela

¹⁰ Portal de Programas de Pós-Graduação (UFS).

professora Cleide Pedrosa, é a voz dos Surdos, um grupo subalternizado e em situação de vulnerabilidade não contemplado pelos estudos dos principais teóricos da ACD.

Segundo Viviane de Melo Resende, falar em formas de pensamento e compreensão do mundo é falar em epistemologias, e o problema do silenciamento do conhecimento não é a inexistência de certa produção intelectual, mas sim a sua invisibilidade em determinados contextos (Resende, 2019). O debate epistemológico em torno da colonialidade nos estudos críticos do discurso envolve reconhecer uma herança que impõe limitações e, portanto, precisa ser superada (Resende, 2019). Uma vez que é uma premissa teórica dos estudos discursivos que o conhecimento, o poder e a existência são interdependentes, reconhecer a colonialidade é o primeiro passo necessário para superá-la (Resende, 2019). Nesse sentido, a descolonização dos estudos críticos do discurso implica dismantelar as grandes narrativas sobre modernização, racionalização e progresso, buscando restituir as vozes, experiências, identidades e histórias dos subalternos, bem como valorizar suas culturas (Resende, 2019).

1.6.1 A ASCD e a questão das identidades – identidade Surda

Neste estudo, utilizamos a teoria de Bajoit, retomando-a em nosso capítulo de análise, a qual define o sujeito como a habilidade do indivíduo em lidar com suas tensões (Bajoit, 2006, p. 86-179). É a capacidade de gerenciar a si mesmo em relação aos outros, sempre buscando reconstruir sua identidade. Para o sociólogo belga, o sujeito é também “um produto estrutural de suas práticas sociais” (Bajoit, 2006, p. 183), ou seja, não se trata apenas de ser um indivíduo em essência. Em vez disso, é o resultado da interação entre práticas.

Inicialmente, a fim de compreender as esferas identitárias e os atores sociais, acreditamos ser essencial refletir sobre o conceito de identidade. Em decorrência da crise ampla das identidades, as pesquisas que se dedicaram a compreender suas várias manifestações identitárias utilizaram algumas características para realizar essa tarefa. Os estudos clássicos sobre identidade, no campo da psicologia social, construíram uma distinção para as múltiplas identidades – personagem, autor, papel e ator – usando os termos derivados das artes cênicas. Compreendemos que isso se

refere a uma dispersão de funções desempenhadas pelos indivíduos (Deschamps; Moliner, 2009).

No âmbito da sociologia, em que nos engajamos, que procura compreender como se estabelecem as conexões, os termos mais usados para as diferentes identidades são: indivíduo, sujeito e agente. Não almejamos realizar uma análise completa sobre esses termos. Somente apresentaremos uma síntese focada neles. Guy Bajoit (2009a), sociólogo belga que é referenciado com destaque em nossa dissertação, emprega uma nomenclatura ampla que engloba as três categorias, denominada “O Grande ISA” (Indivíduo, Sujeito, Agente).

Bajoit define o sujeito como a habilidade do indivíduo em lidar com suas tensões (2006, p. 86-179). É a capacidade de gerenciar a si mesmo em relação aos outros, sempre buscando reconstruir sua identidade. Para o estudioso, o sujeito é também “um produto estrutural de suas práticas sociais” (Bajoit, 2006, p. 183), ou seja, não se trata apenas de ser um indivíduo em essência. Em vez disso, é o resultado da interação entre práticas.

Inicialmente, a fim de compreendermos as identidades dos atores sociais¹¹, acreditamos ser essencial refletir sobre o conceito de identidade. Em decorrência da crise ampla das identidades, as pesquisas que se dedicaram a compreender suas várias manifestações identitárias utilizaram algumas características para realizar essa tarefa.

Reagir, igualmente de variadas formas, às pressões que permeiam a existência de cada indivíduo é algo comum. Por último, é importante ressaltar que ser um ator resulta de diversos constrangimentos sociais – finalidades, recompensas, desafios, recursos, cálculos (Bajoit, 2006) – que são estabelecidos através do discurso, gerando distintas ações em cada ator – físicas, cognitivas, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais (Halliday, 2004).

Como mencionado anteriormente, a classe de atores sociais é uma parte integrante desse conjunto conceitual denominado “identidades múltiplas”. A sociedade atual provoca respostas variadas de cada indivíduo, que podem ser identificadas como papéis, através das inúmeras maneiras de participação dele na

¹¹ Neste trabalho, trazemos a definição de atores sociais proposta por Van Leeuwen. Para ele, os atores são uma representação da língua. Essa construção teórica é definida como um inventário sociosemântico dos modos pelos quais os atores sociais são representados. “Uma gramática sociológica da representação da ação social” (Van Leeuwen, 2008, p. 56).

sociedade. Ser capaz de responder às diversas demandas encontradas no mundo contemporâneo é uma habilidade importante para fazer, ser e se sentir hoje em dia.

Por conseguinte, consideramos que compreender essas distintas modalidades é imprescindível e, além disso, obrigatório. Sustentamos que existem múltiplos caminhos para alcançar a compreensão da temática das representações. Nesse sentido, uma via possível consiste em apreendermos as representações dos sujeitos sociais mediante a reflexão acerca do funcionamento da gestão relacional de si (Bajoit, 2006).

A gestão relacional de si é o processo que cada indivíduo executa em relação à sua identidade. Pedrosa¹², em uma reinterpretação de Bajoit (2006), argumenta que a administração relacional é uma maneira de se inserir no mundo, tornando-se parte integrante do mundo social (Pedrosa, 2016, p. 83). Bajoit (2006) sugere que a administração relacional de si é a habilidade que os indivíduos possuem de construir suas identidades pessoais. Ele também salienta que essa construção identitária é um processo constante de trabalho que eles realizam. Consequentemente, a identidade pessoal é o resultado efetivo, sempre provisório e evolutivo, de um trabalho sobre si mesmo (Bajoit, 2006, p. 158). O autor prefere chamar esse conceito de três maneiras: “trabalho do sujeito”, “administração relacional de si” e “trabalho identitário”.

Fica evidente para nós que a definição apresentada na citação enfatiza e atribui grande importância ao conceito de “trabalho”. Essa concepção é muito válida, pois ressalta a dedicação, o esforço, a capacidade crítica e o processo participativo e ativo dos indivíduos na construção de sua identidade. Isso se deve ao fato de que as identidades nunca são óbvias, nunca são dadas naturalmente e nunca são fáceis de alcançar quando se consideram as práticas e as relações sociais. Nessa linha de pensamento, Bauman (2005) destaca que cada indivíduo precisa “tornar-se algo”, não nasce sendo algo. Portanto, ao longo de toda a vida, cada pessoa mobiliza diversos recursos para alcançar sua identidade, realizando um verdadeiro trabalho. Assim, a Gestão Relacional pode ser entendida como a capacidade de agir sobre si mesmo (Pedrosa, 2016, p. 84).

A gestão de relacionamentos está intimamente ligada a esse postulado, uma vez que afirma que, ao construir, desconstruir e reconstruir sua identidade, o indivíduo

¹² Todos os posicionamentos atribuídos à professora Dr^a. Cleide Emília Faye Pedrosa sobre a gestão relacional de si são releituras dos textos de Bajoit, bem como heranças da Sociologia para Mudança Social que foram retextualizadas junto à ASCD.

busca alcançar três objetivos: realização pessoal, reconhecimento social e harmonia existencial (Bajoit, 2006, 2008, 2009). O indivíduo molda, desmolda e remodela suas identidades ao longo de toda a vida, num processo contínuo, constante e infinito. Seu objetivo é ter autoestima e, ao mesmo tempo, desfrutar do respeito dos outros pelo que ele fez com sua vida. Ele almeja ter um núcleo identitário (Pedrosa, 2016, p. 83-84).

A busca pela identidade central faz com que os sujeitos experimentem tensões constantes que os atravessam. Assim, cada sujeito deve lidar com essas tensões a fim de gerir sua identidade (Pedrosa, 2016, p. 84). Nenhum sujeito pode ser e realizar completamente o que ele espera de si mesmo, assim como nunca pode ser e realizar completamente o que acredita que os outros esperam dele. Além disso, é importante ressaltar que o que ele espera de si mesmo nunca coincide exatamente com o que os outros esperam dele. Portanto, é necessário fazer um esforço para conciliar as diferentes formas de identidade na vida social (o que ele deseja e o que os outros esperam dele), comprometendo-se e assumindo uma imagem, uma postura, um posicionamento e um papel perante a sociedade (Bajoit, 2006, p. 175).

As práticas culturais e sociais estabelecem modelos específicos para cada indivíduo, determinando objetivos e funções a serem cumpridos. Além disso, tais práticas conferem recompensas aos que alcançam tais objetivos e desempenham seus papéis adequadamente. No entanto, essas atividades são limitadas pelos recursos disponíveis, incluindo estruturas, habilidades e ferramentas técnicas, que podem ser escassos e desiguais, gerando relações assimétricas entre os atores que podem incluir domínio e constrangimentos impostos por outros atores dentro ou fora do mesmo grupo social ou campo (Bajoit, 2006, 2009).

Ser ator é ser resultado dessas pressões estruturais e dessas conexões estabelecidas nas práticas sociais. Essa é a nossa primeira conexão com o conceito de ator que apoiamos.

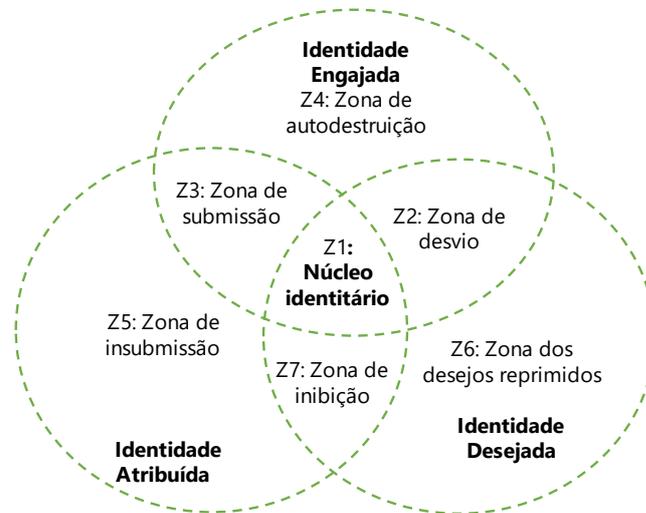
Essas pressões são determinados objetivos (representações, funções, padrões, características, metas) que cada indivíduo aprende a apreciar e, às vezes, busca seguir, uma vez que os reconhecimentos (aquilo que é valorizado na sociedade, capital social) são benéficos. Conseqüentemente, os objetivos e os reconhecimentos são estímulos (motivações) dos empreendimentos identitários (projeto pessoal do desejo). No entanto, determinados recursos (habilidades, aptidões, conhecimentos, ferramentas técnicas, autoridade) podem não estar completamente acessíveis ao

agente, o que pode resultar em alguns obstáculos (com alguns agentes tendo mais vantagens que outros) em relação ao que se espera dele. Por isso, recursos e obstáculos são considerados atribuições – o que se espera de alguém ou o que imaginamos que esperam de nós. Assim, “Se houver uma tensão estrutural entre objetivos-recompensas e recursos-imposições da relação, essa tensão inevitavelmente se manifestará como uma tensão existencial que afetará a consciência e identidade pessoal do indivíduo” (Bajoit, 2006, p. 192).

O ator deve, de maneira reflexiva, direcionar-se a objetivos, desafios, recursos, cálculos, identificações, restrições, valores culturais, hegemonias, dinâmicas de poder, influências e campos sociais a fim de estabelecer uma posição: “em um processo de escolha do que é apropriado para si na situação atual, com o objetivo de (re)modelar sua ‘imagem’, confirmando ou alterando sua identidade”. Portanto, mudar a identidade é mudar as expectativas de si mesmo e dos outros (Pedrosa, 2014, p. 37). Assim, como segundo princípio, acreditamos que ser um ator implica a capacidade de questionar suas próprias tensões (Bajoit, 2006; Pedrosa, 2014).

Por meio de sua habilidade reflexiva, o indivíduo pode se desvencilhar da pressão cultural ou escolher incorporá-la, portanto, teoricamente, “a reflexividade possibilita a realização de ações livres (BAJOIT, 2012)” (Pedrosa, 2016, p. 86). Como mencionado no tópico dedicado aos Estudos Surdos, Bajoit criou uma representação das identidades com base em esferas identitárias enquanto o ator busca alcançar três finalidades: realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial. Essas esferas identitárias são compostas por Identidade Desejada (quando o ator busca sua autorrealização), Identidade Atribuída (quando o ator acredita que a sociedade espera dele, com foco na aceitação social) e Identidade Engajada ou Comprometida (quando o ator harmoniza seus desejos com as expectativas da sociedade). A todo momento, os indivíduos se movem entre essas esferas, questionando-se, agindo e respondendo às tensões existenciais para encontrar seu núcleo identitário e aplicá-lo em suas vidas.

Figura 5 – As esferas identitárias e as zonas de tensão do sujeito



Fonte: Bajoit (2006, 2008, 2009).

Apesar de observarmos a figura de maneira estática, ela procura simbolizar uma flexibilidade, indicando um movimento que amplia e reduz as diversas áreas. As esferas são movidas pelas ações que se baseiam na reflexividade de cada indivíduo. Como nosso terceiro princípio na definição dos atores sociais, acreditamos que não há representação dos atores sem relacionar a proposta da formação identitária através das três esferas à função conceitual da linguagem. Portanto, buscamos um empreendimento teórico-analítico para identificarmos as identidades dos atores sociais com base nas esferas identitárias propostas por Bajoit. A seguir, apresentamos mais informações sobre essa formação.

Desejos Internos (ID), Expectativas dos Outros (IA) e Obrigações Autoestima (IC): tudo isso cria a nossa identidade pessoal.

Essas três esferas de identidade sobrepõem-se parcialmente: o indivíduo sempre cumpre pelo menos parte do que quer ser e fazer (IC e ID); ao fazê-lo, é ainda mais satisfatório ou menos o que os outros esperam dele (IC e IA), e o que deseja para si nunca é completamente inconsistente com o que os outros esperam dele (ID e IA). No entanto, tais coberturas provavelmente não são perfeitas: o que o indivíduo espera de si mesmo atende apenas parcialmente ao que os outros esperam dele e, portanto, sempre precisa de um “canal de tráfego” entre os dois – faça o que puder entre o que você quer e o que você deve fazer –, construindo uma identidade comprometida que nunca cobre totalmente os outros dois.

Como indica o esquema anterior (figura 5), a estrutura da identidade individual compreende, então, sete zonas articuladas entre si.

Z1: Núcleo identitário - o núcleo central da identidade, no qual se mostram as identidades **desejada**, **atribuída** e **comprometida**; um lugar de identidade em que o indivíduo sente que está desfrutando ao mesmo tempo da realização de desejos (ID) e da aceitação de outros (IA), e o que pode ser satisfeito com quem ele é e com o que faz (IC).

As zonas periféricas que rodeiam esse núcleo contêm linhas de identidade que ameaçam cercá-lo independentemente do que a pessoa seja (ou faça) pelo que ele não é (ou não faz).

Z2: Zona de desvio - zona de comportamento desviante em que o indivíduo está (ou age) sujeito ao seu comportamento, mas contra as expectativas dos outros: o que é (ou faz), o que é (ou faz) consigo mesmo.

Z3: Zona de submissão - é coercitiva, em que uma pessoa deve (ou age) atender às expectativas dos outros, mas contra a sua vontade: quem é (ou faz) ou é (ou faz) considerando o outro.

Z4: Zona de autodestruição - é pessoal, em que o indivíduo está (ou age) contra a sua vontade e contrário às expectativas dos outros: o que ele é (ou faz), o que ele é (ou faz) para si mesmo e para os outros.

Essas quatro zonas fazem parte da identidade ameaçada: contêm quem é ou o que a pessoa faz. Em contraste, os próximos três contêm o que ele não é ou não quer fazer.

Z5: Zona de insubmissão - zona de transgressão em que uma pessoa se recusa a ser (ou fazer), não importa o que aconteça nem as expectativas dos outros, porque não corresponde aos seus desejos: ele não o quer.

Z6: Zona dos desejos reprimidos - zona de repressão, em que o indivíduo renuncia consciente ou inconscientemente à essência (ou fazer), apesar do seu desejo, porque outros o proíbem: ele não pode (não tem direito).

Z7: Zona de inibição - em que uma pessoa se recusa a estar (ou fazer), mesmo que esteja cumprindo seus desejos, e os outros não negam ou mesmo assumem que é de uma determinada maneira (ou agir?) e não sabem como fazê-lo (ou não tem capacidade).

Para entendermos a questão das identidades, é necessário, primeiramente, tentar delinear a noção de sujeito. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade

fixa, essencial ou permanente, mas sim múltiplas e fragmentadas identidades que podem ser até contraditórias (Sá, 2006). Essa pluralidade de identidades reflete a complexidade e a diversidade da sociedade pós-moderna, marcada pela globalização, pelo hibridismo e pelo conflito cultural (Hall, 2000).

Todavia, neste trabalho, defenderemos a necessidade de fazer uma inter-relação com o conceito de identidade dos “atores sociais”. Para isso, tomamos os pressupostos sobre identidades formulados pelo sociólogo belga Guy Bajoit (2006, 2008).

Para Bajoit (2006), a identidade pessoal é, em um processo provisório e evolutivo, resultante de um trabalho gestacional de si, também chamado de “trabalho do sujeito”, “trabalho de construção identitária” ou ainda “autogestão relacional” (Pedrosa, 2013, p. 15). Bajoit assume que o sujeito se constitui e se move em múltiplas classificações, a depender das circunstâncias existenciais.

A análise sobre a gestão relacional de si, sugerida por Bajoit (2006), é o esforço que cada indivíduo faz sobre sua identidade. Pedrosa, em uma contextualização de Bajoit (2006), argumenta que a gestão relacional se refere a uma forma de viver no mundo, tornando-se participante no mundo social (Pedrosa, 2016, p. 83). Bajoit (2006) aponta que a gestão relacional de si é a habilidade que os indivíduos possuem de construir suas identidades pessoais. Ele destaca que essa construção identitária é uma ação de trabalho que eles realizam continuamente. Desse modo, temos a identidade pessoal como resultado efetivo, “sempre provisório e evolutivo, de um trabalho de si mesmo” (Bajoit, 2006, p. 158). O autor prefere denominar de três formas esse conceito: “trabalho de sujeito”, “gestão relacional de si” e “trabalho identitário”.

Para Perlin (2003), a identidade Surda só é possível pela experiência visual. Isto é, se a pessoa tem audição, já não pode ser Surda ou experienciar processos identitários como se fosse um nativo “*Surdo-puro*”¹³.

Entendemos que essa abordagem sugerida por Perlin (2003), e adotada até hoje pela maioria dos integrantes da Comunidade Surda brasileira, possui uma característica formalista, de certa forma rígida, e até mesmo estruturalista.

¹³ A partir de nossas observações pragmáticas de Libras em uso pelas Comunidades Surdas brasileiras, constatamos que os Surdos utilizam em Libras a expressão “*Surdo-puro*” justamente para dar um ar de legitimidade e pureza linguística em detrimento daqueles Surdos que não se encaixam no padrão de prestígio definido internamente pela comunidade. Surdos oralizados, Surdos implantados, deficientes auditivos são considerados “surdos-impuros”, que, por serem classificados assim pela comunidade, não possuem legitimidade de representá-la, sendo forçados a ocupar uma posição periférica dentro do grupo historicamente subalternizado.

Defendemos o posicionamento de que as representações das identidades são diversas, e com isso as identidades se constituirão com características de suas realidades.

Corroboramos também o conceito de sujeitos na concepção de Bauman (2008), acreditando que a construção do “eu” é um processo de eleição do que lhe convém e que esse processo o orienta a (re)modelar a sua identidade, confirmando ou modificando um processo de eleição conveniente a ele (Bauman, 2008, p. 162).

Pedrosa, de acordo com a explicação de Bajoit (2006), afirma que essas identidades, na verdade, representam grandes áreas identitárias que conteriam várias identidades que o autor entende como “*zonas de identidade*”. As esferas identitárias são divididas em: 1) **Esfera Identitária Desejada (EID)**: a EID se aplica a sonhos e compromissos pessoais do sujeito consigo mesmo. O que o sujeito desejou para a sua vida, o que ele pretende realizar individualmente, qual o seu sonho pessoal?; 2) **Esfera Identitária Atribuída (EIA)**: a EIA consiste no reconhecimento social daquilo que os outros esperam dele, quando o sujeito lê as expectativas do que os outros esperam que ele faça ou se torne; 3) **Esfera Identitária Comprometida (EIC)**: a EIC é evidenciada quando os sujeitos tentam conciliar a *realização pessoal* e, ao mesmo tempo, o *reconhecimento social* para demonstrá-lo para os outros.

Dentro de um grupo social, podem existir conflitos devido a posicionamentos diferentes na cultura, construindo, desse modo, identidades sociais. Essas identidades são formas de reconhecimento e diferenciação entre os indivíduos e os grupos, que expressam seus valores, crenças, costumes e interesses. A cultura, por sua vez, é o conjunto de manifestações simbólicas que caracterizam uma sociedade ou um povo. Assim, a identidade e a cultura estão intimamente relacionadas, pois ambas são construídas e transformadas nas interações sociais (Ventura, 2019, p. 12). No entanto, nem sempre há harmonia entre as diferentes identidades e culturas que coexistem em um mesmo espaço.

A busca pelo núcleo identitário faz com que os atores vivam em constantes tensões que os atravessam. Cada ator social precisa atuar sobre elas a fim de conseguir gerir sua identidade (Pedrosa, 2016, p. 84). Um ator social nunca consegue ser e realizar completamente o que ele espera de si mesmo, assim como nunca coincide exatamente com o que os outros esperam dele. Logo, precisa realizar um esforço de conciliar as formas de identidade na vida social (o que ele deseja que os outros esperem dele), comprometendo-se, assumindo uma imagem, uma postura, um

posicionamento, um papel perante a sociedade (Bajoit, 2006, p. 175). Portanto, o indivíduo social não se forma isoladamente porque sempre considera as opiniões de outros indivíduos, bem como as suas próprias orientações e autodefinições.

1.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ACD – A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma abordagem desenvolvida pelo linguista britânico Michael Halliday na década de 1960. A LSF busca entender a linguagem como um sistema interconectado de escolhas linguísticas que são usadas para realizar funções comunicativas em contextos sociais específicos.

Halliday (1985, 1994) acreditava que a linguagem é uma parte fundamental da vida social e que, portanto, ela deve ser estudada em seu contexto social e cultural. A LSF se concentra em três aspectos principais da linguagem: a gramática, a semântica e a pragmática.

A gramática na LSF é vista como um sistema de escolhas linguísticas que são usadas para construir significados em diferentes contextos sociais. Essas escolhas incluem a escolha de palavras, sua ordem, a estrutura das sentenças e a seleção de diferentes recursos gramaticais, como os modos e as vozes verbais.

A semântica na LSF refere-se ao estudo dos significados que são construídos através das escolhas linguísticas. Para Halliday e Matthiessen (2004), a semântica é construída através de três sistemas interconectados: o sistema de transição, que lida com a maneira como as palavras são usadas para criar significados; o sistema de interpessoalidade, que se concentra nas relações interpessoais entre os falantes; e o sistema de atitude, que lida com as atitudes e perspectivas dos falantes em relação ao que eles estão dizendo.

A pragmática, na LSF, se concentra na maneira como a linguagem é usada em contextos sociais específicos. A LSF entende que a linguagem é usada para realizar funções comunicativas específicas, como persuadir, informar, entreter ou condenar, dependendo do contexto social em que ela é usada.

Essa proposta, surgida a partir dos estudos de Halliday nas décadas de 1960 e 1970, é classificada como sistêmico-funcional porque enxerga a língua como uma complexa rede de sistemas interconectados que o falante utiliza (base funcional) para gerar significados (base semântica) em diferentes contextos comunicativos. Sob essa

ótica, a língua deixa de ser vista como um simples conjunto de regras a serem seguidas e passa a ser analisada de uma perspectiva sociosemiótica, compreendendo-a como um sistema produtor de significados.

Halliday (1989) acreditava que a LSF poderia ser usada para entender como a linguagem é usada para reproduzir relações de poder e dominação na sociedade. Ele argumentava que a linguagem era uma forma fundamental de reprodução cultural e que, por conseguinte, a mudança social só poderia ser alcançada através de mudanças na linguagem.

Halliday sugere a LSF acreditando que a língua é uma rede de sistemas interconectados que ligam a base funcional à base semântica. Em outras palavras, o uso que o falante faz da língua produz significado.

De acordo com Eggins (1994, p. 3), a abordagem sistêmico-funcional é caracterizada da seguinte forma: a linguagem tem uma função específica; essa função é gerar significados; esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural em que são usados; a escolha das palavras é a responsável por gerar significados. Além disso, a linguagem é um sistema semiótico convencionalizado, organizado por meio de escolhas. O que torna os sistemas semióticos únicos é que cada escolha tem um significado específico em relação a outras escolhas possíveis. Dessa forma, cada escolha revela uma rede particular de outras escolhas disponíveis no sistema, dependendo do contexto comunicativo. Assim, a análise das escolhas linguísticas feitas em um determinado contexto é de interesse dos linguistas sistêmico-funcionais, pois é a partir dessas escolhas que os significados são gerados.

A utilização das línguas é caracterizada por uma particularidade sistêmica que é transmitida de geração em geração, moldando um sistema. De acordo com Halliday (1985), o que é expresso oralmente ou por escrito é sempre contextualizado, e, portanto, a linguagem é desenvolvida para atender às necessidades humanas e organizada de modo funcional, sendo, assim, não arbitrariamente escolhida. Baseado na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional, Santos propõe a seguinte perspectiva sobre as escolhas linguísticas dos falantes:

Ao propor explicar a organização da língua somente a partir do uso, a LSF entende o sistema linguístico como um leque de possibilidades aberto aos falantes. É nesse sentido que a escolha feita pelo falante interessa de perto ao linguista sistêmico, visto que suas escolhas nos sistemas da língua não são aleatórias, mas sim carregadas de valores sociais (2014, p. 166).

A língua é capaz de se autodescrever, e, portanto, a LSF ilustra o uso da língua em um contexto social, fornecendo ao falante uma ampla variedade de opções arbitrárias dentro do sistema. Conforme a sociedade se desenvolve, surge a necessidade de evolução nas comunicações e, conseqüentemente, de novas formas de linguagem.

A Linguística Sistêmico-Funcional possui uma abordagem interdisciplinar, mantendo uma constante conexão com as demais áreas do conhecimento. Ela não se limita apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais da língua, mas, segundo Vian Jr. (2014), a LSF também se dedica a questões relacionadas ao contexto sócio-histórico em que a linguagem é utilizada. A disseminação de pesquisas em LSF entre os profissionais de ensino tem se preocupado com as questões contextuais, o que é uma característica distintiva, visando à compreensão da interação e da realidade dos aspectos linguísticos na sociedade inseridos em determinados contextos. A relação entre texto e contexto, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), é estabelecida pelo uso da linguagem com o objetivo de atribuir significado às nossas experiências durante a interação com outras pessoas.

Dentro do contexto específico, é necessário saber realizar a escolha adequada das opções e alternativas disponíveis no sistema linguístico, combinando-as de forma apropriada. No caso da Comunidade Surda brasileira, as escolhas são as lexis produzidas no português (L2) do sistema que produz significado. Conforme Halliday e Matthiessen (2004), é possível estratificar a língua em três níveis simultâneos: semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico, que se relacionam, respectivamente, com o significado, a oração e os sons e letras. Com base nessa estratificação, surgem dois contextos: o contexto cultural e o contexto situacional.

Segundo Martin e White (2005, p. 7), a LSF “é um modelo de múltiplas perspectivas, projetado para fornecer aos analistas lentes complementares para interpretar a linguagem em uso”. Os autores partem do pressuposto de que a linguagem se configura em um sistema inesgotável de possibilidades, mesmo que presente, em si mesma, um conjunto de elementos finitos em um corpo de texto (escrito, oral) e, portanto, não se pode estigmatizar uma possível análise completa.

Halliday (2004), nesse contexto, considera a funcionalidade linguística sob três aspectos, a saber: (1) as formas textuais, (2) o sistema e (3) os elementos de estrutura de uma língua, relacionados ao contexto de uso. A funcionalidade linguística, para o

estudioso, está relacionada à forma como a língua é utilizada em situações comunicativas concretas. Para ele, a língua não é apenas um sistema abstrato de regras gramaticais, mas sim uma ferramenta social que permite a interação e a comunicação entre os falantes.

Dentro desses parâmetros, a gramática atua de modo funcional, buscando explicar como a linguagem é utilizada. Segundo Halliday (1985), todas as palavras ditas ou escritas surgem em algum contexto de uso. São os usos da língua que moldam o sistema que, ao longo de milhares de gerações, foi se desenvolvendo para atender às necessidades humanas. A organização da linguagem é funcional em relação a essas necessidades, ou seja, não é arbitrária. Uma gramática funcional é, em essência, uma gramática “natural”, na qual tudo pode ser explicado por referência a como a linguagem é utilizada.

Ao defender a explicação da estrutura da língua através do uso, a LSF considera o sistema linguístico como um conjunto de opções disponíveis para os falantes. É por isso que a seleção feita pelo falante é relevante para o linguista sistêmico, já que suas escolhas nos sistemas da língua não são fortuitas, mas sim influenciadas por valores sociais.

Ao apresentar os fundamentos da LSF, Halliday (1978, 1994) compreende a gramática de uma língua como um conjunto altamente intrincado de sistemas de escolhas que o locutor utiliza ao estruturar suas expressões e que o ouvinte emprega para interpretá-las. Por isso, é considerada a unidade central de processamento da linguagem, a base em que os significados são gerados. Essa concepção do que é a gramática de uma língua implica afirmar que toda gramática, ou seja, todos os sistemas de significado potencial, se desenvolve com base nas necessidades dos falantes de uma determinada sociedade.

Dois conceitos fundamentais para entender a linguagem na perspectiva da LSF são sistema e função. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a língua é organizada em dois eixos: sintagmático (estrutura) e paradigmático (escolhas). O primeiro refere-se às relações entre os signos em estruturas ou sequências. A estrutura é a ordem sintagmática dos elementos linguísticos. O segundo eixo envolve escolhas e oposições entre os signos nos sistemas da língua. A teoria da LSF desenvolvida por Halliday está relacionada a esse eixo, já que a língua é usada para produzir significados em contextos específicos e não apenas sequências lineares de elementos (Eggins, 1994). Como Halliday e Matthiessen (2004, p. 23) afirmam, “a língua é um

recurso para a produção de significado e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”. Portanto, a abordagem sistêmica concentra-se teoricamente nas escolhas feitas nos sistemas da língua.

A concepção de teoria “sistêmica” está relacionada à ideia de uma teoria de escolhas de significados. A estrutura linguística de um idioma é composta por uma rede de escolhas significativas interligadas, as quais estão disponíveis para o falante. Dependendo do contexto situacional e cultural, o falante faz escolhas específicas dentro dos sistemas da língua. Na visão hallidayana, a língua não é considerada um conjunto de regras que refletem nossos pensamentos, mas sim um sistema de criação de significados por meio de escolhas. Isso confere à língua um caráter dinâmico e interativo, visto que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, isto é, a cada vez que usamos a língua para produzir textos em um determinado contexto.

Segundo a abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional¹⁴, o texto é considerado um fenômeno social e, portanto, é influenciado por outros sistemas sociais. A linguagem é um sistema em que o indivíduo toma suas decisões de acordo com o contexto social em que está inserido, e a gramática tem como objetivo auxiliar na compreensão dos textos.

Nesse sentido, a GSF impulsiona análises dialógicas sobre a forma como os membros da Comunidade Surda do Brasil produzem textos em Língua Portuguesa e em Libras, por exemplo. A relação que a língua adicional tem para um falante é claramente subjetiva, pois depende de diversos fatores sociais em que essa pessoa esteja inserida. Todavia, o que ressaltamos são as orações, os textos produzidos por pessoas Surdas e não-Surdas, sobretudo em redes sociais, na contemporaneidade.

O repertório lexical que um leitor não nativo tem de uma língua adicional (Língua de Sinais – LS ou LP), assim como qualquer pessoa externa a essa comunidade, representa a forma de produção textual, podendo ser completo, com significado, ou isolado, sem significado.

¹⁴ A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria que investiga a linguagem como uma atividade social, enquanto a Gramática Sistêmico-Funcional é uma abordagem que coloca a língua em seu contexto social e examina textos. A LSF propõe a gramática como intrinsecamente relacionada ao sentido, ao passo que a GSF percebe a gramática como um conjunto de sistemas de escolhas semanticamente motivadas, cuja organização é fundamentada em metafunções que surgem da interação da semântica com o contexto social (Halliday; Matthiessen, 2004).

A LSF contribui muito para a investigação de temas da ACD, como relações de poder, ideologia e identidades, além de contribuir também para a compreensão da linguagem como prática social multissemiótica em diversos contextos discursivos.

Cunha (2021, p. 25-26) nos conduz a um entendimento teórico, a partir dos estudos de Halliday (1985), de que o nosso repertório lexical está inserido dentro de metafunções, sendo elas: ideacional, interpessoal e textual. Cada uma dessas metafunções é desenvolvida a partir de um contexto de situação e de um contexto de cultura. Para o contexto de cultura, “todos os significados” fazem sentido dentro de uma cultura particular em contextos específicos; e, para o contexto de situação, “características extralinguísticas dos textos influenciam na construção dos diferentes gêneros textuais que os ouvintes e os leitores usam para identificar e classificar esses gêneros”.

1.7.1 As metafunções da linguagem

A LSF compreende que a linguagem evoluiu com o objetivo primordial de atender às necessidades da comunicação humana, ou seja, possibilitar que as pessoas produzam e troquem significados, já que não nos comunicamos simplesmente trocando sons, palavras ou frases. É por isso que Halliday (1978) defende a multifuncionalidade de todo uso da língua. Em nossas práticas comunicativas, a linguagem desempenha três metafunções básicas ao mesmo tempo: produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais. O autor também destaca que essas metafunções não agem isoladamente, mas interagem na construção do texto, conferindo-lhe uma natureza multifuncional. Além disso, essas metafunções são refletidas na estrutura da frase e estão diretamente relacionadas à léxico-gramática de uma língua.

Os significados conceituais são referentes à maneira como representamos nossa vivência por meio da linguagem, uma vez que estamos constantemente nos referindo a algo ou alguém realizando alguma ação. Enquanto isso, os significados sociais se referem às relações estabelecidas entre os participantes e às posturas expressas por eles na linguagem, visto que estamos sempre manifestando atitudes e desempenhando papéis ao utilizar a língua. E os significados textuais, por seu turno, servem para organizarmos nossa informação enquanto mensagem porque estamos sempre estruturando nosso dizer em forma de textos coerentes.

As funções linguísticas ocorrem em resposta às exigências da situação e às peculiaridades do contexto. Conforme apontado por Barbara e Macêdo (2009), o indivíduo, inserido em um determinado momento histórico e social, escolhe a maneira como produzirá o texto e se relacionará com os demais interlocutores, levando em conta um conhecimento prévio e uma experiência que orientará suas escolhas. Dessa forma, os textos apresentarão traços distintos, variando de acordo com os participantes envolvidos e a finalidade a que se destinam.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem possui duas finalidades: representar o mundo (atribuir sentido à nossa experiência) e interagir com as outras pessoas (exercer influência sobre elas), e essas finalidades são organizadas em forma de informação, mensagem (texto). Portanto, são as combinações de significados e as conexões entre esses significados que dão à língua uma unidade coerente e significativa.

Para Halliday (2004), a linguagem desempenha três funções:

1. Função ideacional – representacional, usada para codificar vivências e experiências do mundo com imagens da realidade física ou mental. São significados codificados da nossa experiência. A metafunção ideacional é distinguida em dois componentes, o experiencial – relacionado com as opções dentro de um sistema de transitividade – e o lógico – relacionado com as inter-relações das orações que estão amparadas pelos processos (Halliday; Mathiessen, 2004).

2. Função interpessoal – está ligada ao aspecto da organização da mensagem como uma situação interativa que envolve emissor, escritor e plateia. Foca nas relações de trocas da fala. Permite que o orador participe da situação de fala, estabelecendo e mantendo relações sociais. É por meio desta função que os falantes expressam suas opiniões, seus julgamentos e suas atitudes. Esta metafunção é interpessoal e social, constituindo um elemento da língua que serve para organizar e expressar tanto o mundo interno quanto o mundo externo do indivíduo.

3. Função textual – usamos para organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais em um todo linear e coerente. Codifica significados de desenvolvimento textual e organização retórica. A metafunção linguística textual aborda o emprego da língua na estruturação do texto e em sua composição. Ela diz respeito à significação do texto, a qual é alcançada por meio das escolhas do falante em relação à distribuição da informação. Segundo Halliday, as metafunções compõem o estudo da linguagem no nível das frases. Desse modo, a frase, entendida como uma

unidade que combina significados de diferentes tipos, é organizada em torno da estrutura Tema/Rema e Dado/Novo.

Tendo em vista os procedimentos de análise em ACD, a LSF, a linguística do discurso, ocupa o espaço importante de teoria basilar para os estudos críticos do discurso, de modo que a teoria multifuncional tem como unidade semântica de estudo principal o texto.

Nas palavras de Pedrosa (2013), a transdisciplinaridade que envolve a ACD nos permite um olhar sobre uma nova perspectiva da forma como desenvolver uma pesquisa através do discurso crítico. Nesses termos, temos sempre um direcionamento para os objetos de pesquisa, na identificação dos sentidos e das mudanças sociais construídas individual ou coletivamente por grupos sociais ou atores sociais. Em concomitância com os estudos em ACD e com a corrente funcionalista, Cunha (2011) reforça que a LSF procura, na descrição da linguagem humana, apresentar a linguagem como um sistema de comunicação humana, e não um conjunto de regras.

Assim, à medida que as estruturas linguístico-discursivas imbricadas de práticas sociopolíticas se encontram revestidas pelo poder dominante, os analistas críticos do discurso trabalham na perspectiva tanto de modificar tais práticas, como também na perspectiva de proporcionar mudanças nas estruturas sociopolíticas.

Ademais, os analistas críticos da linguagem afirmam que as práticas sociais e as estruturas sociopolíticas são edificadas e conservadas por meio do discurso. Eles defendem que o discurso não é imparcial, mas afetado por relações de poder e subjugação. Logo, a transformação nas práticas sociais e nas estruturas sociopolíticas precisa se iniciar com uma mudança no discurso.

Para modificar as práticas sociais e mudar as estruturas sociopolíticas, os analistas críticos do discurso trabalham de várias maneiras. Primeiro, eles analisam criticamente o discurso para entender como ele é usado para reforçar a dominação e as desigualdades sociais. Isso envolve uma análise cuidadosa da linguagem, do contexto social e das relações de poder subjacentes ao discurso.

Prosseguindo com a base teórica adotada neste estudo, a seguir apresentamos o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), fundamentado na estrutura da metafunção interpessoal e no subsistema Engajamento, foco de nossa análise textual.

1.7.2 O Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*)

Neste estudo, utilizamos o Sistema de Avaliatividade, baseado em Martin e White (2005), pois está dentro do âmbito da LSF, em particular, do sentido interpessoal, relacionado às interações sociais entre os professores de Libras (Surdos e não-Surdos).

De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade está em conformidade com a Gramática Sistêmico-Funcional, pois as seleções lexicais não ocorrem aleatoriamente; ao contrário, são resultado de algumas preferências lexicais em vez de outras. Adicionalmente, a LSF analisa a linguagem em uso, enfatizando seu caráter social. Assim, o Sistema de Avaliatividade permite ao investigador examinar aspectos de avaliação presentes na fala, gerada dentro de um ambiente social composto por valores e contextos culturais e sociais.

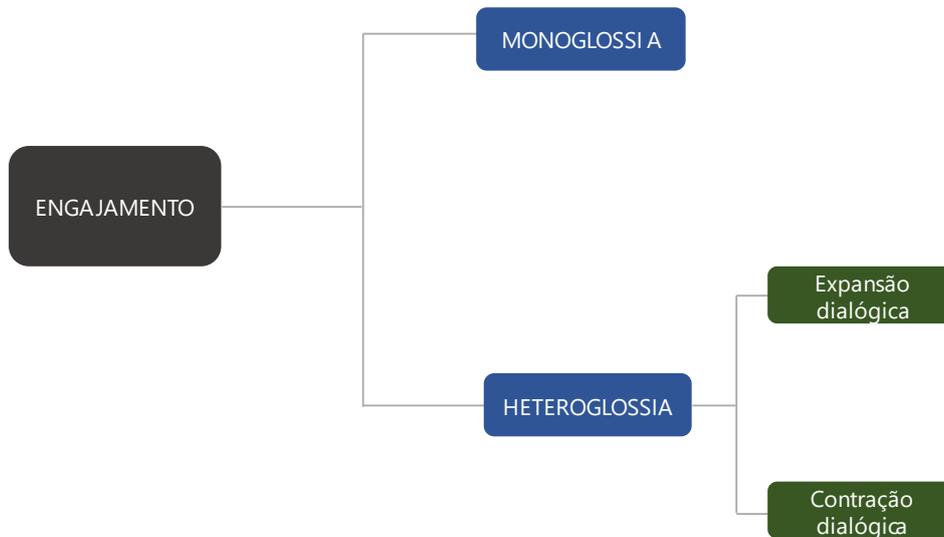
Segundo Martin e White (2005), a construção do significado interpessoal da linguagem no discurso é principalmente realizada por meio da variável relações, na qual ocorrem críticas (positivas ou negativas) e negociações sobre um determinado assunto. Assim, o Sistema de Avaliatividade é capaz de analisar os elementos avaliativos do discurso no nível léxico-gramatical, especialmente por meio da variável relações. Para isso, Martin e White (2005, p. 29) utilizam a definição de Halliday (1985) da variável relações, que destaca a função dos participantes, seus respectivos status e papéis na interação.

De maneira semelhante à LSF, o Sistema de Avaliatividade se concentra em interações verbais ou escritas em contextos socioculturais específicos. Esse sistema é composto por três subsistemas: **Atitude**, que abrange as expressões de Afeto (Emoção), Julgamento (Ética) ou Apreciação (Estética); **Engajamento**, que é o enfoque deste trabalho, através de posicionamentos monoglóssicos e heteroglóssicos de Contração e Expansão Dialógica; e **Gradação**, que é dividido em recursos de Força e Foco, nas ocorrências de amplificação ou mitigação das avaliações.

Os princípios de Bakhtin ([1929] 1999) influenciaram acadêmicos no que diz respeito ao Sistema de Avaliatividade, especialmente em relação à intertextualidade. O filósofo da linguagem considera o significado como parte de um grupo maior em relação a outros significados, representados pela noção de dialogismo e heteroglossia. Portanto, a relação entre avaliação e intertextualidade é estabelecida porque os recursos do Sistema de Avaliatividade constroem a intersubjetividade dos

falantes/ouvintes ou escritores/leitores, e a intertextualidade estabelece a relação entre os textos. Para Bakhtin ([1929] 1999, p. 71), toda comunicação verbal, seja escrita ou falada, é dialógica, pois falar ou escrever é se referir ao que foi dito ou escrito anteriormente e, ao mesmo tempo, antecipar respostas potenciais ou imaginadas pelos leitores ou ouvintes [Surdos]. A figura a seguir mostra um resumo do subsistema **Engajamento**, proposto por Martin e White:

Figura 6 – Gramática Sistêmico-Funcional: o Sistema de Avaliatividade



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Martin e White (2005, p. 104) e Silva (2015, p. 39).

Assim, vemos que o Sistema de Avaliatividade fornece um modelo teórico-metodológico de análise gramatical e semântico-discursivo para a análise de textos nos mais diferentes contextos de produção. Os estudos dos posicionamentos interpessoais dos participantes do discurso, ao realizarem suas avaliações, nos fornecem informações sobre como as relações sociais são construídas (ou desconstruídas) em uma comunidade.

Dessa maneira, a categoria linguística da Avaliatividade está intimamente ligada à Linguística Sistêmico-Funcional, pois os significados das avaliações têm conexões com o contexto social em que as expressões linguísticas são utilizadas. Conforme Vian Jr. (2010, p. 25), a Avaliatividade “está relacionada a todas as possibilidades que a linguagem oferece para expressarmos avaliações, ou seja, para transmitirmos opiniões positivas ou negativas, graduar a intensidade ou o foco do que expressamos e negociar a intersubjetividade”.

Neste trabalho, levamos em conta somente o subsistema Engajamento para propósitos de análise, uma vez que este corresponde aos objetivos e às questões de inquietação por estar relacionado à avaliação das vozes que permeiam os discursos dos professores Surdos envolvidos nesta pesquisa, considerando as outras vozes presentes em seu discurso, reconhecendo a posição que sua própria voz ocupa no enunciado e o enunciado de outras vozes em um contexto interacional. A partir disso, apresentamos a pormenorização do subsistema Engajamento nos parágrafos seguintes a fim de compreendermos como será feita a análise dos posicionamentos dos participantes, considerando o grau de adesão para mais ou para menos nos discursos dos professores de Libras.

Utilizaremos o termo **Engajamento**, proposto e traduzido por Vian Jr. (2009), devido à falta de consenso terminológico em relação ao termo *Engagement* na teoria original de Martin e White (2005).

Em relação ao termo Engajamento [...], estou utilizando como tradução para Engagement; poderia também ser traduzido por Envolvimento, mas o faço pelo fato de, no nível semântico-discursivo, Martin e White (2005) apontarem três possibilidades de recursos para a transmissão de significados interpessoais: Envolvimento (Involvement), Negociação (Negotiation) e Avaliatividade (Appraisal), ou seja, é mais uma maneira de se evitar novas confusões terminológicas (Vian Jr., 2009, p. 112, grifos do autor).

O motivo que fundamenta a escolha desse sistema é a adesão à noção de Bakhtin (1982) de que toda comunicação verbal é dialógica, pois, mesmo quando um enunciador expressa seu posicionamento, ainda assim considera a perspectiva do outro para construir sua posição. O termo dialogismo é empregado por Bakhtin e Volochinov (1979) para se referirem aos contínuos diálogos vinculados aos discursos entre o “eu” e o “outro”.

Bakhtin concebe a ideia de que “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (1979, p. 117-118). Partindo, então, da suposição da avaliação linguística sobre as vozes internas e externas do discurso, o foco desta pesquisa está vinculado ao subsistema **Engajamento**, competindo a esse subsistema o esforço de lançar um modelo sistemático de averiguação das estruturas linguísticas e demonstrar o conteúdo dialógico dessas relações interpessoais, no caso, o posicionamento dos discursos de professores de Libras.

Lima-Lopes e Vian Jr. (2007), em sua interpretação de Martin e White, realçam a discussão do autopoicionamento no texto, proposto no subsistema **Engajamento**. Ao se basearem em Bakhtin, os autores se apropriam da postura dialógica, posicionando-se ideologicamente nos textos, mantendo relação em uma mesma esfera. Esse subsistema está relacionado aos “significados que de várias formas na interpretação do texto há um pano de fundo heteroglóssico de enunciados prévios, pontos de vista alternativos e respostas antecipadas” (Martin; White, 2005, p. 97). Levanta-se, portanto, um questionamento a respeito da contraposição produzida quando se considera a asserção da interação verbal do “outro”. Sobre isso, Vian Jr. explica:

Se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou 39 não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssicas, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto verbal das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico (2011, p. 35-36).

Dessa forma, salientamos que, dentro do enfoque do engajamento, a monoglossia está relacionada aos tipos de trechos no texto que se tornam inquestionáveis, sem interlocução, e, em oposição, na heteroglossia, há a presença de “outras vozes” que dialogam com e endossam o texto.

Todos os enunciados carregam valores semântico-discursivos que nos direcionam para indagações no sentido de entender o que está sendo avaliado, quem avalia, qual a forma da avaliação, quando, como e por que se avalia (Cunha, 2021).

Nesses termos, temos sempre um direcionamento para os objetos de pesquisas, na identificação dos sentidos e das mudanças sociais construídos individual ou coletivamente por grupos sociais ou atores sociais.

Em concomitância com os estudos em ACD e com a corrente funcionalista, Cunha (2011) reforça que a LSF procura, na descrição da linguagem humana, apresentar a linguagem como um sistema de comunicação humana, e não um conjunto de regras.

Para compreensão do processo histórico-discursivo da educação intercultural e bilíngue da pessoa Surda no Brasil, o pensamento de Walsh (2009) mostra que é

necessário construir uma práxis que ajude na promoção de diálogos reflexivos entre Surdos e não-Surdos.

Partindo, então, da suposição da avaliação linguística sobre as vozes internas e externas do discurso, vimos que o foco desta pesquisa está vinculado ao subsistema Engajamento, competindo a esse subsistema o esforço de lançar um modelo sistemático de averiguação das estruturas linguísticas e demonstrar o conteúdo dialógico dessas relações interpessoais, no caso, o posicionamento dos discursos de professores de Libras.

Partindo do posicionamento dialógico, baseados em Martin e White, Lima-Lopes e Vian Jr. definem o sistema Engajamento consistente no subsistema de monoglossia e heteroglossia:

O sistema de Engajamento é descrito em termos de duas posturas possivelmente assumidas pelo produtor em um texto: a Monoglossia (*monogloss*) – definida como a instância do discurso na qual não há o reconhecimento das alternativas dialógicas – e a Heteroglossia (*heterogloss*) – por conseguinte, caracterizadas pelo discurso, em que essas alternativas se fazem claras (2007, p. 376, grifos dos autores).

Nessa perspectiva dialógica, compreendemos que esse subsistema possibilita duas categorizações do falante/escritor, podendo se posicionar nos termos monoglossia ou heteroglossia, já mencionados anteriormente. A perspectiva para esse sistema é a distinção entre o enunciado monoglóssico ou a afirmação direta e não dialógica, e a enunciação heteroglóssica ou dialógica, que sinaliza uma posição ou fonte alternativa.

Construções monoglóssicas, segundo Bakhtin (2004), são aquelas que simulam a anulação do dialogismo constitutivo da linguagem, ou seja, que não dão margem para questionamento ou discussão sobre o que está sendo dito. Elas procuram impossibilitar as condições emergenciais de perspectivas alternativas acerca da realidade, de maneira que as proposições sejam tidas como concretas e factuais. De forma geral, na monoglossia, o enunciador escolhe propositalmente, ignorando o caráter dialógico, apresentando um texto com “voz singular” (Martin; White, 2005).

As construções heteroglóssicas indicam que a voz autoral cria alternativas, podendo se relacionar à inclusão explícita de vozes externas, por discurso reportado, ou à manifestação de marcas de metarrepresentação de outras mentes no que se

refere à conexão entre o que é dito e as crenças subjacentes concordantes e discordantes. Na heteroglossia, o enunciador reconhece o caráter dialógico, posicionando-se em relação a outras vozes (Martin; White, 2005).

Martin e White (2005) também argumentam que a restrição dialógica limita a interação com outras vozes, demonstrando um grau de envolvimento maior com o que é dito, ao passo que, na abertura dialógica, o enunciador/escritor indica o assunto como uma questão aberta, revelando sua posição como alternativas, ampliando a compreensão e a interação com outras vozes. Os discursos considerados heteroglóssicos são estabelecidos por vozes que contraem ou expandem o espaço dialógico do texto. A seguir, a figura ilustra as categorias discursivas propostas por Martin e White (2005, p. 134).

Quadro 2 – Subsistema Engajamento Heteroglossia: Contração e Expansão

| | EXPANSÃO DIALÓGICA | CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | LEXEMAS-SIGNIFICAÇÃO |
|------------|---------------------|-------------|------------------------|--|
| Maior grau | CONTRAÇÃO DIALÓGICA | REFUTAÇÃO | Negação | Não, nem, nunca, jamais |
| | | | Contra-expectativa | Embora, mas, entretanto |
| | | RATIFICAÇÃO | Expectativa confirmada | Claramente, notoriamente, obviamente, visivelmente |
| | | | | |
| Menor grau | EXPANSÃO DIALÓGICA | ACOLHIMENTO | Pronunciamento | Argumentar, defender |
| | | | Endosso | Salientar, apontar, asseverar, atestar, mostrar |
| | | ATRIBUIÇÃO | Probabilidade | É possível, pode, provável, factível |
| | | | Reconhecimento | Conforme, segundo, em concordância |
| | | | Distanciamento | Alegar, de acordo, como afirma |

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Martin e White (2005).

Pode ser observada, no quadro acima, a intensidade das produções heteroglóssicas que se subdividem em Contração Dialógica. Na sequência, continuaremos conhecendo a categoria linguística desta análise.

Ao levar em conta o discurso do “outro”, podemos escolher como nos posicionar em relação a esses discursos através da seleção dialógica, o que pode resultar em uma concordância ou discordância discursiva. Dessa forma, é possível

haver uma alternância dialógica entre os discursos, aderindo às posições e permitindo combinações solidárias, utilizando o fenômeno linguístico conhecido como expansão dialógica. Martin e White (2005) subcategorizam esse recurso de acordo com os níveis de aceitação do falante/autor em relação ao diálogo e aos discursos, classificando a *Expansão Dialógica* em *Consideração* e *Atribuição*. A *Atribuição*, por sua vez, é subdividida em *Reconhecimento* e *Distanciamento*.

A categoria *Atribuição* se refere à manifestação explícita do discurso. Por isso, ela atribui a responsabilidade do que está sendo dito a terceiros. De acordo com Silva (2015), quando o autor/falante se afasta completamente da proposição expressa no texto, contribui para o mecanismo de *Atribuição por Distanciamento*. Por outro lado, quando seu julgamento é explicitamente sustentado pela voz de outro, ele está relacionado à *Atribuição por Reconhecimento*. Isso demonstra que há um maior compartilhamento de opiniões entre o autor e outras vozes. O autor também destaca que, na língua, a expressão dessas ideias é feita por meio de verbos como “dizer”, “afirmar”, “argumentar”, “sustentar”, entre outros (Silva, 2015, p. 40).

A categoria *Atribuição* se refere à identificação de uma fonte externa no texto, que pode ser explícita ou implícita no discurso, para interagir com ou se afastar do interlocutor (Martin; White, 2005, p. 111). Essa categoria é realizada através de verbos indicativos de discurso direto e indireto (“dizer”, “relatar”, entre outros), verbos que denotam processos mentais (“acreditar”, “crer”, “pensar”, entre outros) ou nominalização. A categoria *Atribuição* é dividida em duas subcategorias: *Reconhecimento (Acknowledgement)* e *Distanciamento (Distance)*, ambas heteroglóssicas, pois o autor/falante evita tomar posição, trazendo assim outra voz para o texto. A subcategoria *Reconhecimento* permite separar a voz autoral da proposição em ação, ou seja, permite que o produtor do texto não expresse sua posição explicitamente, fazendo-o através da voz de outro. Os significados dessa subcategoria são dialógicos porque separam a voz do autor/falante da voz de outro interlocutor. Conforme Martin e White (2005, p. 112-113), isso não significa que o autor/falante se afaste totalmente do texto, mas o faz especificamente naquele ponto. Os autores destacam a incidência dessa subcategoria no discurso acadêmico através do uso de citações. O exemplo a seguir demonstra uma ocorrência dessa subcategoria.

A subcategoria conhecida como *Distanciamento* indica a clara separação da voz autoral no texto. O autor do enunciado expressa explicitamente seu desapego do

enunciado. O método utilizado como exemplo nessa subcategoria é o método *claim* (“declarar”, “exigir”, “asserar”, entre outros), em que a voz do autor está distanciada, de modo que ele se exime completamente da responsabilidade do que está sendo afirmado.

Infere-se, então, que a Expansão Dialógica possui níveis de categorias que equiparam a conexão entre o escritor e as vozes que ele reconhece e com as quais conversa. No entanto, essa conclusão pode levar a uma falta de comprometimento ao se usar a voz de outra pessoa como uma “proteção discursiva”. Assumir a autoria no discurso é um processo de ampliar o diálogo, permitindo a possibilidade de várias vozes alternativas que são consideradas viáveis ou simplesmente verdadeiras (Carvalho; Pérez, 2009). O processo linguístico de Contração Dialógica é oposto ao processo de Expansão Dialógica, como explicado no próximo tópico.

A Contração Dialógica (*dialogic contraction*) é evidenciada quando ocorrem desafios ou restrições em relação a outras vozes ou opiniões. Ela viabiliza ao falante/escritor pronunciar-se a partir de relações intersubjetivas restritivas face às vozes expostas no texto, que reduzem o espaço dialógico, abrindo negociações de significados (Martin; White, 2005). Conforme afirmado por Silva (2015), ao manifestar uma atitude ambivalente diante de um ponto de vista externo, o autor está utilizando uma técnica que incorpora de forma dialógica sua escrita. Nesse sentido, a perspectiva do “outro” é inserida no texto apenas como uma proposta que pode ser questionada ou contraditada. Martin e White assinalam:

São significados que, mesmo ao construírem cenário dialógico para o texto de outras vozes e posições de valor, são direcionados para a exclusão de determinadas alternativas dialógicas de qualquer interação comunicativa subsequente ou, pelo menos, restringem o âmbito de aplicação destas alternativas no diálogo, uma vez desenrolada (2005, p. 117).

Com base no que os autores apresentam, a técnica de *Contração Dialógica* é classificada em duas subcategorias que estão relacionadas aos processos discursivos. Essas subcategorias são compostas pelas estruturas de *Refutação* e *Ratificação*. Uma situação em que o autor/falante mantém uma posição oposta à voz externa é classificada como Refutação. A Refutação pode ser subcategorizada em uma *Negação total* ou uma *Contraexpectativa*, dependendo da possibilidade de alternância.

De acordo com Martin e White (2005, p. 121), a categoria *Refutação* é empregada quando o locutor expressa de forma clara sua fala ou escrita, delimitando as possibilidades de diálogo. Dentro dessa categoria, existem subcategorias que auxiliam na definição das características de cada discurso, a saber: *Expectativa Confirmada*, *Endosso* e *Pronunciamento*.

Quando se rejeita (**nega**) a perspectiva de outra pessoa, isso é feito de forma clara e direta. Os principais componentes que sustentam essa afirmação são os advérbios de negação (**não, nem, nunca, jamais**). No entanto, ao se estabelecer um diálogo entre vozes opostas, é necessário apresentar duas premissas, segundo Silva (2015, p. 42): “uma que afirma algo comum e outra que contradiz o sentido da primeira”, causando no orador/escritor uma sensação de “estranhamento seguida de surpresa” pela quebra da “expectativa textual”. Dessa forma, cria-se uma concepção argumentativa em que seguir a perspectiva do “outro” é considerado o primeiro passo para renunciar a recursos que diminuem a voz do oponente, elevando assim a posição do próprio interlocutor.

O conjunto de recursos linguísticos que o locutor/escritor utiliza para manter sua perspectiva, diminuindo a influência das vozes que contradizem seu pensamento, é frequentemente empregado na técnica de Ratificação, assegurando, em uma análise, a clareza sobre suas afirmações ou seus incentivos. Através da *Expectativa Confirmada*, do *Pronunciamento* ou do *Endosso*, se aprimora a fala com elementos que fortalecem o poder da interação e fundamentam as bases argumentativas.

A *Expectativa Confirmada* está relacionada à harmonia que o emissor espera que se torne comum entre os participantes do discurso. Esse recurso utiliza advérbios modalizadores epistêmicos afirmativos ou negativos para expressar uma aceitação mais suave apresentada pelo falante/escritor a fim de esclarecer algo; expressões como “**naturalmente**”, “**obviamente**” e “**certamente**” compõem esse mecanismo avaliativo. Por outro lado, o recurso de *Endosso* refere-se ao uso de maneiras expressivas para defender pontos de vista sem parecer isolado em sua posição à medida que o autor emprega vozes externas para corroborar seus argumentos, viabilizando considerações que não levam a posições opostas às suas. Verbos como “**afirmar**”, “**mostrar**” e “**demonstrar**” oferecem ao endosso do autor um papel ativo e dão solidez argumentativa. Já o recurso de *Pronunciamento* procura criar uma relação de solidariedade com o falante/escritor. Vian Jr. (2011, p. 38-39) apresenta destaques

desse recurso como **“Você deve concordar que...”**, **“A verdade é que...”**, **“Podemos concluir que...”**

Dialogar de forma contrária ao discurso implica reservar espaço para o enunciado do outro com o objetivo de questioná-lo ou se opor a ele. O escritor demonstra discordância com as afirmações de alguém e oferece argumentos articulados para sua própria fala a fim de enfraquecer ou destruir a posição contrária. É evidente que o grau de negação presente no discurso será determinado pelo grau de envolvimento participativo com o texto.

Neste trabalho de pesquisa, teremos como foco principal, na análise textual, o subsistema Engajamento e, na parte sociodiscursiva, analisaremos as identidades dos atores sociais e seus posicionamentos a respeito dessas polarizações sobre quem tem ou não o mérito de ensinar Libras, utilizando os diálogos propostos pela Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).

No próximo capítulo, apresentaremos o campo teórico denominado Estudos Surdos, fazendo um recorte histórico dos principais fatos que marcaram a trajetória sócio-histórica e linguística do Povo Surdo, sua relação com a Comunidade Surda e os pontos relevantes que podem nos fornecer subsídios teóricos a fim de compreendermos os fatores sociodiscursivos que influenciaram a polarização existente entre professores Surdos e não-Surdos na contemporaneidade.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SURDOS

Neste capítulo dedicado aos Estudos Surdos, nos debruçaremos sobre a trajetória histórica da educação de Surdos, criando uma interface entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, consubstanciando o Congresso de Milão e os congressos posteriores a ele, e apresentaremos um recorte sócio-histórico da Comunidade Surda brasileira.

2.1 CONHECENDO OS ESTUDOS SURDOS

A Comunidade Surda¹⁵, em uma premissa bastante diferente, e aquela que orienta a nossa visão, é vista como uma minoria linguística que por vezes é minoritarizada¹⁶ (Wirth, 1945). A Comunidade Surda tem gerado diversas produções e práticas discursivas que buscam entender e explicar os fenômenos sociais que ocorrem dentro da própria comunidade. Uma das linhas de estudo geradas no interior da comunidade surda é denominada Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos são o campo teórico que melhor observa essa comunidade, portanto têm surgido nos movimentos surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Sendo assim, os Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, visto que enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por saberes e poderes (Quadros, 2004).

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor e contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Os Surdos,

¹⁵ “Entendemos que a Comunidade Surda, diferente do Povo Surdo, de fato não é só de sujeitos Surdos, há também sujeitos não-Surdos – membros de famílias, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização. [...] Em que lugares? Geralmente em associações de Surdos, federações de Surdos, igrejas e outros” (Strobel, 2008, p. 29).

¹⁶ De acordo com Wirth (1945), comunidades minoritárias são aquelas que estão sendo tratadas de forma desigual e discriminatória devido às suas diferenças culturais ou físicas, o que leva à discriminação coletiva contra elas. Utilizamos o termo “grupos minoritarizados” para destacar o processo de marginalização e discriminação sofrido por esses grupos, e não apenas sua posição numérica ou social. Esse termo também reconhece a diversidade e a resiliência dessas comunidades, que não são homogêneas ou passivas. Alguns exemplos de comunidades marginalizadas no Brasil incluem: povos indígenas, afrodescendentes, mulheres, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, entre outros.

na qualidade de grupo organizado culturalmente, não se definem como “deficientes auditivos”, pois, para eles, o mais importante não é focar a atenção na falta/deficiência da audição – os Surdos se definem de forma cultural e linguística (Wrigley, 1996, p. 12).

Foi na Universidade de Birmingham, Inglaterra, no final da década de 1950, que surgiram estudos posteriormente chamados de *estudos culturais*, tendo Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson como seus iniciadores. Esses estudos, mesmo não sendo um campo unificado, surgiram por sua ênfase nas chamadas subculturas urbanas e no método etnográfico, mas seus iniciadores rejeitam uma definição descritiva ou prescritiva do campo (Hall, 1999, p. 138). Os Estudos Culturais hoje não mais estão restritos ao espaço britânico: “na sua forma contemporânea, transformaram-se em um fenômeno internacional” (Hall, 1999, p. 136).

Dito isso, entendemos que a visão socioantropológica dentro dos Estudos Culturais em relação aos surdos é fundamental para entender a identidade e a cultura Surdas. Para muitos Surdos, a surdez não é uma deficiência ou uma limitação, mas sim uma maneira única de experimentar e se relacionar com o mundo. Essa visão é baseada no reconhecimento de que os Surdos têm uma língua própria e uma cultura única que merecem ser valorizadas e respeitadas.

Diversos trabalhos dos chamados Estudos Surdos baseiam-se nos Estudos Culturais, que buscam

Um horizonte epistemológico da definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relacionam, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência (Skliar, 1997, p. 29).

A língua de sinais é a forma mais natural de comunicação para os Surdos, pois permite que se comuniquem com fluência e expressividade. Assim, a língua de sinais não é apenas um *meio de comunicação*, mas uma expressão da cultura Surda. Os Surdos também têm suas próprias tradições, seus valores e suas crenças, que foram moldados pela experiência compartilhada de “*ser Surdo*” em um mundo ouvinte. Essa vivência, conseqüentemente, influencia as identidades Surdas, o que é fundamental para a perspectiva socioantropológica dos Estudos Culturais.

Além disso, a visão socioantropológica dos Estudos Culturais reconhece que os Surdos têm uma história rica e complexa, marcada por lutas pela igualdade de

direitos e pelo reconhecimento cultural. A educação de Surdos foi um dos principais campos de batalha nessa luta, com muitos Surdos lutando pelo direito de aprender em sua própria língua e sua cultura. Sendo assim, essa história é uma parte importante da identidade Surda e é um exemplo da resistência e da batalha contra a opressão, como veremos mais detalhadamente neste capítulo.

A visão socioantropológica dentro dos Estudos Culturais reconhece a riqueza e complexidade da cultura e identidade Surdas. Logo, os Surdos são vistos como um grupo com língua e cultura próprias e com identidades específicas e autônomas. Essa visão é fundamental, portanto, para garantir que os Surdos sejam respeitados e valorizados por suas diferenças culturais e linguísticas e para lutar contra a opressão e a discriminação.

2.2 ESTUDOS SURDOS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E SOCIAIS

No campo denominado Estudos Surdos, temos alguns autores que se destacam dentro dessa corrente de pensamento que defende a visão socioantropológica dos Estudos Culturais em relação aos Surdos. A seguir, listaremos alguns deles e suas principais contribuições aos Estudos Surdos.

Harlan Lane é um pesquisador e linguista norte-americano que tem sido uma voz importante na defesa da língua de sinais e da cultura Surda. Em seus estudos, ele argumenta que a língua de sinais é uma língua natural e completa e que os Surdos têm sua própria cultura distinta (Lane, 1992).

Carol Padden, por sua vez, é uma autora norte-americana que tem estudado a língua de sinais e a cultura Surda há mais de 30 anos. Em suas pesquisas, ela explica que a língua de sinais é uma língua natural e que os Surdos têm uma cultura distinta e uma história única. Ela afirma que a cultura Surda é uma cultura visual, baseada na língua de sinais, e que os Surdos têm uma história rica e complexa, a qual é fundamental para entender a identidade surda (Padden, 2005).

Carlos Skliar é um pesquisador e escritor argentino, não-Surdo, especializado em literatura, pedagogia e filosofia. Skliar tem uma vasta obra que combina uma reflexão entre a literatura, a pedagogia e a filosofia, abordando temas como a educação, a alteridade, a diferença, o outro, a linguagem e a poesia. Entre as suas principais obras sobre a surdez, podemos citar:

- *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* (1988);
- *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (1998);
- *Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez* (2006);
- *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial* (1998);
- *Desobedecer a linguagem: educar* (2014).

Susan Burch é uma acadêmica não-Surda, investigadora de estudos americanos, especializada em narrativas de surdez, deficiência, etnia, raça, gênero e sexualidade. Ocupa o cargo de docente de Estudos Americanos no Middlebury College, localizado nos Estados Unidos, e anteriormente desempenhou funções como investigadora associada no Museu Nacional de História Americana do Smithsonian. Tem vários livros e artigos publicados sobre a cultura e a história dos Surdos e das pessoas com deficiência nos Estados Unidos, como:

- *Signs of Resistance: American Deaf Cultural History, 1900 to 1942* (2002);
- *Unspeakable: The Story of Junius Wilson* (2007), com Hannah Joyner;
- *The Encyclopedia of American Disability History* (2009), como editora-chefe;
- *Disability Histories* (2014), com Michael Rembis;
- *Committed: Remembering Native Kinship in and beyond Institutions* (2021).

Esses autores, entre outros internacionais, têm contribuído significativamente para a compreensão da cultura e identidade Surdas dentro dos Estudos Culturais e defendem a visão socioantropológica que valoriza a Língua de Sinais e a cultura Surda como formas autônomas e distintas de expressão cultural e linguística.

Existem também alguns autores brasileiros que têm contribuído significativamente para a compreensão da cultura e identidade Surdas no contexto nacional e que defendem o ponto de vista socioantropológico, que reconhece a Língua de Sinais e a cultura Surda como modos independentes e particulares de manifestação cultural e linguística no Brasil, são eles:

Ronice Müller de Quadros é uma pesquisadora não-Surda, filha de pais Surdos, que tem pesquisado a Libras e a cultura Surda há mais de 30 anos. Em seus estudos, ela afirma que a Libras é uma língua natural e completa e que os Surdos brasileiros têm sua própria cultura distinta. Entre as suas principais obras, podemos citar:

- *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos* (2004), com Lodenir Karnopp;
- *Estudos Surdos I* (2006);

- *Estudos Surdos II* (2007), com Gladis Perlin;
- *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais* (2008);
- *Teorias de Aquisição da Linguagem* (2008), com Ingrid Finger;
- *Estudos Surdos III* (2008);
- *Estudos Surdos IV* (2009), com Marianne Rossi Stumpf.

Lucinda Ferreira Brito é uma pesquisadora não-Surda que também investigou a identidade surda e o preconceito linguístico em relação à língua de sinais. Com base nas suas pesquisas, ela argumenta que a identidade surda é construída a partir da língua de sinais e da cultura Surda e que o preconceito linguístico prejudica a inclusão social dos Surdos, propondo em seu trabalho uma tentativa de gramática para a Libras. Seguem algumas de suas obras:

- *Integração social e educação de surdos* (1993);
- *Por uma gramática de línguas de sinais* (1995);
- *Educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística* (2010).

Marianne Rossi Stumpf é uma pesquisadora de Letras/Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que atua como docente, concentrando seus estudos em Linguística, escrita de sinais, terminologia e educação bilíngue para Surdos. Ela é Surda desde o nascimento e adquiriu a língua de sinais em diversos países onde viveu com sua família. Possui graduação em Tecnologia da Informação, graduação em Educação para Surdos, doutorado em Informática na Educação e pós-doutorado em Linguística. Além disso, lidera e é vice-líder de grupos de pesquisa sobre língua de sinais, escrita de sinais e terminologia de Libras. Ela também faz parte da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras do INEP e contribuiu com as traduções do ENEM em Libras.

Algumas das suas principais publicações sobre a surdez são:

- *Estudos Surdos IV* (2009), com Ronice Müller de Quadros;
- *A escrita de língua de sinais sem mistérios* (2010);
- *Educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística* (2010);
- *SignWriting: uma escrita visual para línguas gestuais* (2013);
- *SignWriting: uma escrita visual para línguas gestuais - Volume 2* (2014).

Glaucio de Castro Júnior é um docente e investigador especializado em Língua de Sinais Brasileira na Universidade de Brasília (UnB), com foco em estudos linguísticos, variação linguística, terminologia e instrução bilíngue para Surdos. Ele é o primeiro linguista brasileiro Surdo da Universidade de Brasília e adquiriu a língua de

sinais por meio de sua família e da convivência na Associação de Surdos de Uberlândia. Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina no polo da Universidade de Brasília, Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade de Brasília, Mestrado em Linguística, Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília. É coordenador do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Língua de Sinais Brasileira (Varlibras) e do Núcleo de Ensino de Língua de Sinais Brasileira (UnBLibras) na UnB. Além disso, é ex-coordenador do curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB-PSL) e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PosTrad).

Algumas das suas principais publicações sobre a surdez são:

- *Variação linguística em língua de sinais brasileira: foco no léxico* (2011);
- *Projeto Varlibras* (2014);
- *Estudos do léxico das línguas de sinais* (2023);
- *Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues* (2023);
- *Saberes e reflexões interdisciplinares: prática e pesquisa* (2023).

Destarte, a visão socioantropológica dos Estudos Culturais valoriza a língua de sinais e a cultura Surda como formas autônomas e distintas de expressão cultural e linguística e reconhece os Surdos como uma comunidade com sua própria história, cultura e identidade. Essa visão tem sido importante na luta pelos direitos dos Surdos e na promoção da inclusão social e educacional da Comunidade Surda.

Contrária a essa visão, temos a visão clínico-terapêutica, que foi bastante evidenciada nas práticas antropocêntricas de pessoas ouvintes em relação às pessoas Surdas e sua cultura. O antropocentrismo é uma visão de mundo que coloca o ser humano como o centro de todas as coisas e desvaloriza outras formas de vida e de existência. No contexto da surdez e da cultura Surda, o antropocentrismo se manifesta na perspectiva de que os Surdos são deficientes auditivos e que a língua de sinais é uma forma inferior de comunicação em relação à língua falada (Wrigley, 1996, p. 23).

Essa visão foi muito comum entre as pessoas ouvintes nos dois últimos séculos e se manifestou em práticas como a tentativa de “curar” a surdez, a imposição de terapias auditivas e a desvalorização da língua de sinais e da cultura Surda. Essas práticas refletiam a ideia de que o ouvinte era o padrão a ser seguido e de que os Surdos eram deficientes em relação a esse modelo.

Estou ciente de que muitos dos meus colegas, amigos e alunos Surdos com quem me relaciono em vários contextos, e as pessoas que também são Surdas e que me são queridas, são desnecessariamente, ainda hoje, vítimas das práticas das pessoas não-Surdas. Não é minha intenção, neste trabalho, dizer às pessoas Surdas o que fazer, mas evidenciar e permitir ferramentas discursivas decoloniais¹⁷ e de resistência sobre essas práticas.

Muitos professores de Libras não-Surdos têm permanecido em silêncio acerca da principal divergência entre o seu ponto de vista sobre a surdez e o protagonismo Surdo. Raramente discutem esses conflitos entre si ou com professores Surdos; a vida é mais agradável dessa forma. Esse silêncio dos professores não-Surdos é uma resposta adaptada a uma velha disputa, a uma luta esgotante que parece nunca mais ter fim, independentemente dos esforços tomados no sentido de acabar com ela, porque é a incansável luta de uma minoria linguística e cultural pela autodeterminação. Além disso, no seio da Comunidade Surda, muitos professores de Libras e líderes Surdos se associam à *conspiração do silêncio*, acreditando que se atinge mais progresso quando aqueles que detêm o poder não são ofendidos, mas sim tratados com discrição. E, a depender do local e do contexto, os detentores do poder podem ser também pessoas Surdas, como expõe Teske:

É possível encontrar, Brasil a fora, muitas lideranças Surdas que reproduzem os mesmos discursos e práticas dos ouvintes dominadores os quais defendem ações hegemônicas que envolvem as comunidades e suas produções culturais. A consequência desse processo são inúmeras disputas, teológicas e maniqueístas, onde a ação de uns reivindica, com sucesso, o monopólio físico e legítimo da administração do movimento da comunidade delegando poderes e saberes para alguns, e a obediência e a execução de tarefas para outros (2003, p. 145).

¹⁷ As principais ferramentas discursivas decoloniais, do nosso ponto de vista, seriam aquelas em que os Surdos podem ocupar o protagonismo sobre as suas próprias demandas e terem as suas vozes respeitadas, quando elas se contrapõem aos ou se chocam com os discursos de pessoas não-Surdas, detentoras do poder de decisão política, bem como do poder epistemológico, linguístico, entre outros.

Reconheço, no entanto, que a minha procura por conhecimentos acerca dos Surdos, apesar de intensa e iniciada desde os meus 12 anos de idade, não me dará nunca a experiência visual que uma pessoa Surda possui. Eu, mesmo sendo professor de Libras e membro da Comunidade Surda brasileira, só posso saber o que significa *Ser Surdo* a partir do exterior, através de construções mentais e do acesso por empatia; não poderei sabê-lo a partir do interior. Porém, ambos os conhecimentos são esclarecedores para as duas partes: a que está fora e a que está dentro. Quando linguistas não-surdos, por exemplo, que colaboravam com Surdos apresentaram o projeto para a criação do curso de Licenciatura em Letras/Libras ofertado na modalidade à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006, muitos Surdos responderam com interesse e entusiasmo.

Como resultado do encontro entre essas visões, existem duas maneiras diferentes de conhecer uma cultura. Os dois modelos tendem a ter discursos de tipo diferente. No primeiro, eu, um professor de Libras não-Surdo, poderia dizer, por exemplo, que o ensino de Libras na Universidade deveria contemplar também aspectos gramaticais e teóricos. No segundo, um colega Surdo professor de Libras poderia dizer: “Eu, normalmente, não ensino muita gramática, e minhas aulas possuem um caráter mais instrumental¹⁸”.

Sendo um professor não-Surdo e membro que convive com pessoas Surdas, posso transpor as duas perspectivas sobre a cultura ouvinte que são exigidas para essa história especial em torno das relações entre as nossas duas comunidades. A Comunidade Surda poderá julgar por si própria se tenho sido ou não um ouvinte atento. Espero, pois, que esteja claro que não pretendo e não posso falar pelas pessoas Surdas. Os Surdos falam por eles próprios em muitos livros, revistas, entrevistas, *lives*, redes sociais, palestras, entre outros meios e espaços.

No entanto, o *Povo Surdo*¹⁹, de acordo com Strobel (2009), não compartilha das mesmas ideias, uma vez que muitos Surdos provêm de famílias de Surdos, e outros, de famílias ouvintes. E, dentro desse *Povo Surdo*, há pessoas que são

¹⁸ No contexto do ensino de Libras, o termo “instrumental” refere-se a uma abordagem de ensino que visa equipar os alunos com as ferramentas necessárias para se comunicar efetivamente na língua de sinais. Isso envolve o aprendizado de sinais, gramática e estrutura de frases, bem como a cultura e a história da comunidade surda. O objetivo é que os alunos não apenas compreendam Libras, mas também sejam capazes de usá-la como um instrumento de comunicação e interação social. É uma abordagem prática que enfatiza a aplicação e o uso da língua em contextos da vida real.

¹⁹ De acordo com Strobel (2009), **Povo Surdo** se refere ao grupo de sujeitos Surdos que têm costumes, histórias, tradições em comum e pertencem às mesmas peculiaridades, ou seja, constroem concepções de mundo através da visão.

simultaneamente afro-brasileiras, indígenas, LGBTQIA+, conservadoras e Surdas com deficiências físicas ou intelectuais.

Quadro 3 – Grupos de Surdos no Brasil

| GRUPO DE SURDOS | LÍNGUA | IDENTIDADE | MANIFESTAÇÕES PRINCIPAIS |
|------------------------|--|--|--|
| Surdos-Libras | Libras | Cultura Surda | Se manifesta através dos artefatos culturais que possibilitam interações e a comunicação através da Libras. |
| Surdos oralizados | Língua Portuguesa | Não dependem da LSB para sua comunicação | Se manifesta na cultura majoritária através da comunicação na Língua Portuguesa. |
| Surdos implantados | Língua Portuguesa | Dependem da língua oral para sua comunicação | Transita muito bem através das manifestações na língua oral. |
| Surdos bilíngues | Libras / Língua Portuguesa | Cultura Surda | Transita muito bem e sabe articular as duas línguas muito bem. |
| Surdo pós-lingual | Língua Portuguesa | Cultura não-surda | São as pessoas que ouviram durante um bom tempo e depois tiveram perda da audição, não dependendo da Libras para se comunicar. |
| Surdos indígenas | Língua de sinais indígena / Língua Portuguesa Geralmente se usa a Libras para possibilitar o desenvolvimento da Língua indígena | Cultura Surda de Povos Originários | A cultura indígena é mais forte, mas os Surdos indígenas apresentam particularidades em que as manifestações visuais que advêm de um Surdo possibilitam as interações visuais, as orações indígenas em língua de sinais. |
| Surdos imigrantes | Língua de sinais do país de origem + língua de sinais do país para onde imigrou | Cultura Surda | As manifestações culturais passam por uma ressignificação para a construção da sua identidade na perspectiva de assimilação da visão de mundo em uma nova Comunidade Linguística. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Castro Júnior (2014) e ampliado pelo autor (2024).

Há muito que os Surdos fazem relatos da sua linguagem e cultura, um relato deles próprios radicalmente oposto às representações apresentadas pelos ouvintes. Tradicionalmente, os relatos dos Surdos encontram-se na “imprensa silenciosa” – peças e poemas escritos pelos membros da Comunidade Surda e representados em Libras ou, às vezes, em português. Nesses relatos culturais, os Surdos sentem orgulho daquilo que são, orgulho da sua língua e sua cultura e revolta contra as injustiças que são cometidas contra eles pelo mundo ouvinte (Lane, 1997, p. 67).

Como vimos até aqui, a Comunidade Surda brasileira é heterogênea e apresenta diferentes saberes, diferentes formas de ver e conceber o mundo, bem como choques discursivos e pontos de vista distintos. Esses fatores, no entanto, não impedem que a integração de Surdos e não-Surdos se efetive. Tanto os Surdos quanto os não-surdos, familiares de Surdos, intérpretes de língua de sinais e professores de Libras contribuem de alguma maneira para a visibilidade linguística e cultural dos Surdos em todas as esferas sociais.

Dentro dessa perspectiva, analisaremos a trajetória histórico-discursiva, cultural e educacional da Comunidade Surda brasileira, protagonizada como atores sociais, observando alguns fatores que ocasionaram mudança nas representações sociais em prol de visibilidade e reconhecimento epistemológico, sobretudo no que se refere ao direito à acessibilidade linguística em um país que, por vezes, apresenta um bilinguismo diglótico. Cabe salientar que o desenvolvimento desta pesquisa não pretende invalidar as conquistas e o protagonismo Surdos no reclame de suas demandas alcançadas no Brasil.

Nesse contexto, compreendemos que a língua de sinais apresenta a possibilidade de troca com o outro. Trata-se de uma língua que permite ao Surdo se manter em uma zona de conforto e lhe possibilita falar sobre um mundo de significados de forma completa e acessível. Strobel (2008) discute a cultura Surda e menciona o quanto a língua de sinais representa um artefato material e de resistência. Embora com todas as variações, seu uso em diversos contextos e as vivências intrínsecas de cada falante, é evidente o quanto a língua de sinais representa um aspecto cultural linguístico que reconhece a Comunidade Surda. Compreender aspectos da Comunidade Surda requer conhecer a língua, assim como qualquer outra comunidade linguística.

Do ponto de vista semiótico e considerando a perspectiva do Surdo, a língua de sinais compreende muito mais que um constructo linguístico; ela compreende de

forma acentuada as maneiras de significar o mundo através de experiências visuais e corporais.

No que se refere ao registro das histórias Surdas, estamos ligados àquilo que Bhabha (2001) celebra como possibilidade de contar uma outra história e reescrever a nação ocidental a partir da perspectiva da margem. Nesse caso, a “nação Surda” é inspirada e construída nas reuniões à margem, como em um mundo paralelo e metafórico. Bhabha argumenta que a cultura é formada na “zona intermediária” entre as culturas dominantes e as culturas subalternas, onde as identidades são construídas de forma ambígua e híbrida. Ele examina a formação da nação ocidental sob a perspectiva da margem, argumentando que a cultura ocidental é formada por meio da supressão e marginalização de outras culturas. Nesses termos, entendemos que os Surdos, semioticamente, participam da prática social por meio da comunicação visual que a língua de sinais lhes possibilita, impulsionando uma tradução e interpretação dos fenômenos sociais.

Quando olhamos para a sociedade ouvinte, constatamos que a surdez é estigmatizada. Goffman (1963) distingue três tipos de estigma: físico, psicológico e social. Esses tipos de estigma são divididos em três categorias, que são:

- Estigma de traços de personalidade: refere-se à percepção negativa de características morais ou psicológicas de uma pessoa, como vícios, desonestidade, falta de autocontrole, crenças errôneas etc. Exemplos: alcoólatras, dependentes químicos, delinquentes, fanáticos religiosos etc.

- Estigma físico: refere-se à percepção negativa de atributos corporais ou aparência física de uma pessoa, como deformidades, deficiências, enfermidades, cicatrizes etc. Exemplos: pessoas com nanismo, cegueira, hanseníase, queimaduras etc.

- Estigma de identidade coletiva: refere-se à percepção negativa de fazer parte de um grupo social específico, como raça, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual, gênero, classe social etc. Exemplos: pessoas negras, indígenas, imigrantes, judeus, muçulmanos, homossexuais, transgêneros, pobres etc. (Goffman, 1963, p. 14)

Todas essas categorias de estigmas são atribuídas aos Surdos, os quais fisicamente são considerados deficientes, fato que faz com que surjam, entre os não-Surdos, algumas características indesejáveis da sua personalidade, como raciocínios confusos e comportamentos impulsivos. Os ouvintes também podem considerar os

Surdos como indivíduos pertencentes a uma comunidade específica, reforçando o estigma, o qual, para os Surdos, é relativo.

Esse fator pode ser compreendido pelo fato de que a historiografia registra os anos de colonização e descaso aos quais a educação de Surdos foi submetida, promovidos por uma lógica logofonocêntrica. Quanto a isso, Derrida, em *Gramatologia* (2004), questiona a tradição logofonocêntrica, que remonta a Platão. Essa concepção toma a fala como presença (o dentro, o inteligível, a essência e a verdade), e a escritura como algo inferior e subordinado à fala (o fora, o sensível, a aparência e o falso). Derrida propõe uma ruptura do conceito de escritura centrado na perspectiva do som e se opõe às concepções fonologistas em relação à produção de sentidos, revelando ainda como Saussure foi obrigado a rever seu conceito de língua a partir de suas observações dos sistemas simbólicos visuais e da própria língua de sinais.

2.3 CONGRESSOS SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA: AS (DES)CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Poucas comunidades têm uma história de opressão linguística tão longa e tão trágica quanto as Comunidades Surdas. Quando a educação de Surdos dava os primeiros passos, no século XVII, Jan Conrad Amman²⁰ escrevia: “A respiração da vida está na voz. A voz é a intérprete dos nossos corações e expressa o seu afeto e desejos... A voz é a emanção viva daquele espírito que Deus insuflou no homem quando lhe criou uma alma viva”. E, como os Surdos não podem usar a voz sonora, Amman escreveu: “[...] que estupidez encontramos na maior parte destes desgraçados dos surdos. Quão pouco eles diferem dos animais” (1715 *apud* Lane, 1992, p. 111).

Quando uma única língua constitui a língua nacional da grande maioria, o grupo da língua dominante pode querer impor essa língua a todas as pessoas em uma tentativa de substituir totalmente a língua minoritária. No período entre as duas

²⁰ Johannes Conrad Amman (1669-1724) discute a importância da voz na comunicação e na educação dos Surdos. Amman, que era surdo, argumenta que a voz é fundamental para a comunicação e que os Surdos deveriam ser ensinados a falar para que pudessem se comunicar com mais eficácia com o mundo ouvinte. Ele também discute o uso de sinais e gestos na comunicação entre Surdos e a importância da linguagem escrita (disponível em: <https://deafhistory.eu/index.php/component/zoo/item/amman-johann-konrad>).

Guerras Mundiais, por exemplo, muitos governos europeus seguiram essa política de substituição, que pareceria ser uma consequência quase inevitável do etnocentrismo.

No mundo ocidental, a luta da substituição das línguas de sinais pelas línguas orais majoritárias começou, significativamente, após o fracasso dos esforços de dialetização em meados do século XIX. Um exemplo disso aconteceu no final do século XIX, quando um grupo de educadores ouvintes proclamou, ele próprio, o Primeiro Congresso Mundial para Melhorar a Assistência Social ao Surdo e ao Cego, afirmando que apenas a instrução oral poderia restaurar integralmente o papel do Surdo na sociedade e escolheu Milão como local do segundo congresso, agendado para 1880.

Muitos congressos foram realizados na Europa no intuito de discutir e deliberar sobre o futuro da educação de Surdos. Milão foi um marco, pois foi a partir dele que as línguas de sinais passaram a ser proibidas e marginalizadas em todo processo educacional de Surdos no mundo.

Quadro 4 – Congressos de Surdos realizados no século XIX a partir de Milão

| Data | Cidade | Congresso | Organizadores |
|-----------------|---------------|---|---|
| 06 a 11/09/1880 | Milão | Congresso Internacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos | Professores ouvintes que ensinavam a Surdos |
| 13 a 18/10/1883 | Bruxelas | Congresso Internacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos | Professores ouvintes que ensinavam a Surdos |
| 10 a 18/07/1889 | Paris | Congresso Internacional dos Surdos-Mudos | Associações de Surdos |
| 18 a 23/07/1893 | Chicago | Segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos | Associações de Surdos |
| 19 a 21/08/1896 | Genebra | Terceiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos | Associações de Surdos |
| 27 a 29/10/1898 | Dijon | Congresso Internacional dos Surdos-Mudos | Associações de Surdos |
| 06 a 08/08/1900 | Paris | Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos - sessão dos ouvintes | Professores ouvintes que ensinavam a Surdos |
| | | Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de | Associações de Surdos |

| | |
|---|--|
| Assistência de Surdos-Mudos - sessão dos surdos | |
|---|--|

Fonte: Rodrigues (2018, p. 91).

O **Congresso de Milão**²¹ foi apenas uma breve reunião conduzida por ouvintes que eram opositores das línguas de sinais. O congresso durou 24 horas (Rodrigues, 2021), durante as quais três ou quatro ouvintes de destaque na comunidade acadêmica da época reasseguraram a conveniência²² das suas ações perante grandes dificuldades. No entanto, o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das línguas das Comunidades Surdas abaixo do nível das línguas orais.

Não houve uma discussão honesta sobre os métodos (oral e gestual) para que os delegados presentes pudessem deliberar. A vitória pela causa do discurso puro (oral) foi ganha antes que o congresso começasse (INES, 2011).

Os italianos eram mais da metade dos 164 delegados, e 56 eram franceses; os delegados desses dois países constituíam 88% dos participantes. No próprio discurso de abertura, o anfitrião italiano, o padre Giuseppe Gualandi, dizia aos delegados que se lembrassem de que o discurso vivo (oral) era um privilégio do homem, uma dádiva de Deus, a expressão da alma, assim como a alma é a expressão do pensamento divino (Kinsey, 1880).

Para podermos entender o desenvolvimento do oralismo na Itália, que foi um país de importância fundamental nas decisões tomadas no Congresso de Milão, temos de primeiro entender um pouco da sua história política. A Itália até 1870 era dividida em muitos estados com domínios, histórias e tradições diferentes. As obras publicadas e os trabalhos científicos não chegavam até todos os italianos. Com a formação de um Estado único, o governo fez uma grande campanha para promover a alfabetização em todo o país, visando a unidade linguística e a coesão territorial. Dada a sua divisão em vários estados sem um governo único e centralizador, existiam muitas línguas e muitos dialetos pertencentes aos vários grupos, e, nas escolas de

²¹ Disponível em: <https://www.letraria.net/o-congresso-de-milao/>.

²² Com a presença predominante de professores franceses e italianos, ocorreu em Milão (Itália), de 6 a 11 de setembro de 1880, o Congresso de Milão. Segundo Leandro Calbente Câmara (2018), mais de 50% dos participantes eram italianos, enquanto entre um quarto e um terço eram franceses. Os outros 15% eram compostos por indivíduos de nacionalidades inglesa, americana, sueca e suíça (Câmara, 2018, p. 272). Com exceção de dois surdos especialmente convidados, todos os congressistas eram ouvintes e se puseram a discutir o método mais adequado para a educação de Surdos.

Surdos, existia, ainda, uma outra língua: a língua de sinais. Daí a necessidade, em prol de uma unidade nacional, de abolir essa língua que, segundo a visão do Estado italiano, não favorecia em nada os objetivos políticos daquele país naquele período histórico (Silva, 2006, p. 21).

Figura 7 – Ensinando Surdos-Mudos a falar



Ensinando surdos-mudos a falar (ilustração de W. H. Margetson para o livro *Deaf and Dumb Land*, 1896)

Fonte: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>.

Entre os profissionais italianos que trabalhavam na educação de Surdos, destacaram-se Serafino Balestra, Julio Tarra (diretor do Instituto de Surdos de Milão) e Tomás Péndola (diretor do Instituto de Siena), que trabalharam num esforço conjunto para promover a validação da metodologia oralista entre os diretores dos Institutos Italianos para Surdos.

Por exemplo, no ano de 1872, foi realizado em Veneza o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, que sofreu grande influência de Julio Terra. O texto final expunha, segundo Skliar (1997, p. 17):

1. *“Desde que a língua falada é o meio humano para a comunicação do pensamento;”*
2. *“Desde que todos os surdos (salvo poucas exceções) quando guiados de forma ordenada e paciente podem ler os lábios e falar, com vantagens morais e físicas;”*
3. *“Desde que a palavra é para todos, em qualquer situação e condição, o meio mais conveniente para o desenvolvimento coordenado das faculdades intelectuais, morais e linguísticas dentro da sociedade.”*

Frente à visão médica da surdez, as escolas italianas foram sendo gradualmente transformadas em centros de tratamento. As estratégias pedagógicas são agora terapêuticas, e os professores Surdos são excluídos em favor de profissionais ouvintes. O trabalho coletivo é substituído por terapias individuais, e o mais preocupante é que a surdez é erroneamente considerada um fator que afeta diretamente a competência linguística dos alunos Surdos. A partir dessa concepção, se estabelece uma identidade equivocada entre a linguagem e a língua oral. Como resultado, é inferido que o desenvolvimento cognitivo dos alunos Surdos italianos é condicionado pelo seu conhecimento da língua oral.

A França, por sua vez, passava, naquele momento, também, por um período de nacionalismo muito forte em que a colonização e a difusão da língua francesa eram de importância fundamental para a sua política, e, mais uma vez, a presença de outra língua e de uma outra cultura no território nacional representava perigo.

Já a Alemanha argumentava que a língua de sinais não possui gramática e que tinham alcançado bons resultados entre seus alunos Surdos sem a necessidade de recorrerem à língua de sinais e que as pessoas que utilizavam essa língua eram inferiores ao resto da humanidade (Lane, 1996).

Dentro de toda essa conjuntura política, chegamos finalmente ao Congresso de Milão, que foi realizado no mês de setembro do ano de 1880 na cidade de Milão, na Itália. A maioria dos congressistas era composta por italianos e franceses, unidos naquele momento por razões políticas. Encontravam-se representados os seguintes países: Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia. Havia apenas um único delegado Surdo no Congresso.

O presidente do Congresso, o padre Giuseppe Gualandi, que era diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bolonha, chegou àquele que chamaria de argumento fundamental:

O discurso oral é o único poder capaz de reacender a luz que Deus introduziu no homem quando, ao lhe conceder uma alma num corpo físico, deu-lhe também os meios para compreender, para conceber e para se exprimir... por um lado, os sinais mímicos não são suficientes para exprimir o conteúdo do pensamento, por outro enaltecem e glorificam fantasias e todas as faculdades do sentido de imaginação... A fantástica linguagem gestual exalta os sentidos e fomenta as paixões, ao passo que o discurso eleva a mente de forma muito mais natural, com calma, prudência e verdade (Lane, 1996, p. 110).

Segundo Silva (2006), três foram os pensamentos que influenciaram os delegados do Congresso de Milão: o pensamento político, o religioso e o filosófico.

No pensamento político, devido às guerras territoriais entre os Estados-Nação europeus, que, até o século XX, viram as suas fronteiras serem alteradas em decorrência desses conflitos, seria mais vantajoso para esses Estados suprimir uma língua gestual antes que ela conseguisse forças para poder disputar reconhecimento com as línguas orais.

O pensamento religioso, por sua vez, era defendido pelo Clero, que exigia que os fiéis Surdos-Mudos não utilizassem os gestos no ato de confissão, já que se acreditava que, quando um surdo-mudo confessava um ato injusto praticado através de sinais, reativava as sensações que acompanharam o ato pecaminoso em si (Silva, 2006, p. 25), e reviver o ato não ajudava na recuperação moral. Logo, era muito melhor que ele se confessasse em língua oral a fim de alcançar o perdão desejado e a graça divina.

Por último, no pensamento filosófico, os delegados do Congresso de Milão seguiam a ideia de René Descartes e a sua teoria do homem-máquina. Como o homem é enxergado dentro de uma perspectiva mecanicista, ele poderia ser “consertado” caso apresentasse algum tipo de anomalia em sua capacidade física.

Por fim, no dia 11 de setembro de 1880, todos os delegados, exceto os americanos, votaram a favor de resoluções afirmando “a incontestável superioridade da fala sobre o sinal, e da necessidade do uso exclusivo de línguas orais na educação de crianças surdas”. No momento final do congresso, um delegado francês gritou do palco: “*Vive la parole!*” (Viva à fala!), e esse foi, durante muitos anos, o *slogan* dos educadores de Surdos no mundo. No entanto, segundo um líder Surdo americano que era um dos delegados no congresso,

[...] a infeliz resolução de Milão abriu o caminho para impor aos surdos de todos os lugares do mundo um método repugnante, hipócrita na exigência, desnaturado na aplicação, e com resultados que atrofiam a mente e matam a alma (Lane, 1996).

No período que se seguiu a Milão, a política de glotocídio, aniquilamento das línguas de sinais, substituindo-as por línguas orais, se abateu por todo o mundo como uma maré diluvial. O avanço do oralismo varreu muitas escolas e pessoas. Professores que utilizavam a língua de sinais foram forçados a mudar a metodologia,

sendo que muitos deles eram Surdos e só se expressavam por meio da língua de sinais. Muitos alunos Surdos tinham as suas mãos atadas por professores ouvintes para que pudessem melhor se expressar em língua portuguesa e serem obrigados a falar. Professores Surdos foram substituídos por professores ouvintes, e médicos aconselhavam os pais de crianças Surdas a manterem distância da língua de sinais para que a criança não tivesse “preguiça” de oralizar e recorresse à língua de sinais, o que a limitaria muito no desenvolvimento cognitivo e social.

As práticas de normalização dirigidas aos Surdos se assemelham a outras práticas disciplinares destinadas a corrigir os desviados sociais, com impactos ainda presentes na atualidade, tendo a questão do método de ensino dos Surdos grande relevância em função dessa normalização:

Além de se partir do princípio de que as linguagens falada e escrita estão estritamente ligadas à produção de uma lógica de expressão e de entendimento do mundo, coloca-se também a necessidade de que os sujeitos – normais, anormais; ouvintes, surdos – estejam sob processos de subjetivação similares, mesmo que os métodos para isso sejam diferentes. É importante atentar também que essa lógica tem dívidas à confissão cristã que, como já mostrado, inspirará toda uma série de estratégias, tecnologias e práticas em diversos campos (biomédico, psi, jurídico e pedagógicos) para a subjetivação dos sujeitos, sua localização dentro de uma classificação específica e sua normalização. A fala para o surdo deixa de ser apenas uma técnica para falar a Deus e passa, igualmente, a ser uma técnica para falar a todos (Dores, 2017, p. 80).

Assim como Witches (2014), entendemos que os efeitos daquela decisão tomada em Milão e das práticas oralistas reverberam na educação de Surdos ainda hoje, não na obrigatoriedade da fala, mas nos modos como a língua oral em sua modalidade escrita pode ser dirigida e imposta aos Surdos, obrigando-os a serem bilíngues (Libras-Português), mas não exigindo essa obrigatoriedade para brasileiros não-Surdos. O Decreto nº 5.626/05 diz em seu parágrafo único: “A forma escrita da língua portuguesa não deve ser substituída pela grafia ou sinalização das palavras em Libras”. No entanto, é crucial mostrar como o atravessamento do olhar clínico na educação de Surdos contribui para conformar uma subjetividade constituída de noções de deficiência.

Portanto, partimos do pressuposto de que os Surdos, ao fazerem uso de uma língua, estão diante de um contexto mais amplo que diz respeito a como o próprio aprendizado de uma língua envolve práticas de condução dos sujeitos e como, ao se

utilizar uma outra língua para ensinar a língua de sinais, se tem novamente uma prática que dirige e condiciona as possibilidades de *ser Surdo*, tendo implicações diretamente na relação dos Surdos consigo mesmos.

Em 1883, foi realizado o primeiro congresso depois do encontro de Milão, denominado **Congresso de Bruxelas**, cujo nome oficial era Terceiro Congresso Internacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos, realizado em Bruxelas de 13 a 18 de outubro de 1883.

Nesse congresso, foram discutidas algumas pautas relacionadas à educação de Surdos no mundo, dentre as quais podemos destacar: 1) a formação do professor para atuar junto aos Surdos-Mudos; 2) a dificuldade em encontrar profissionais preparados para atuarem com base no método oral puro para a educação desses estudantes; 3) se os Surdos deveriam ser confiados a um único docente para a sua formação; 4) como se poderia organizar com mais sucesso a educação industrial dos Surdos-Mudos; 5) a criação de obras e asilos para beneficiar Surdos; 6) a organização de comitês e associações patrocinadores de escolas de Surdos (Rodrigues, 2021).

Nas questões propostas na carta-convite do Congresso de Bruxelas, não havia a intenção por parte dos organizadores e participantes de reverem a decisão tomada três anos antes em Milão, como afirma Rodrigues:

Quanto à formação de professores para surdos, o Congresso de Bruxelas confirma a necessidade, mas deixa a decisão para os futuros congressos. Como já se afirmara uma recusa a rever a decisão de Milão, a questão sobre o uso do método misto, embora refletida, é rechaçada. Em nossa leitura dos textos do Congresso de Bruxelas não foi possível identificar claramente as resoluções do evento em relação às questões propostas. As discussões tinham manifestações de posturas rivais, momentos de tensão e, talvez, em função desse quadro, a opção de não formalizar decisões, assumindo, portanto, que o disposto em Milão (1880) é que vigorava (De Lacharrière, 2013, p. 3 *apud* INES, 2013, p. 4, tradução nossa).

Em Paris, no período de 10 a 18 de julho de 1889, se deu o Congresso Internacional dos Surdos-Mudos – o **Congresso de Paris**, que procurou discutir os efeitos das decisões tomadas no Congresso de Milão (1880). O congresso formulou um pedido formal para a restauração da linguagem gestual nas escolas para Surdos-Mudos. Abre-se, após o Congresso de Paris, uma nova sequência dos congressos de Surdos-Mudos. O motivo, segundo Renard (2015), diz respeito à organização dos eventos. Os Congressos de Milão (1880), Bruxelas (1883) e Paris (1900 - sessão dos

ouvintes) foram organizados por educadores ouvintes. Os Congressos de Paris (1889), Chicago (1893), Genebra (1896), Dijon (1898) e Paris (1900 - sessão dos Surdos-Mudos) foram organizados por associações de Surdos-Mudos.

O ano de 1889, ano em que se realizou o congresso, era o ano de comemoração da Revolução Francesa e também do centenário de falecimento do Abade L'Apèe, considerado por muitos como o inventor do método de ensino por meio da língua de sinais. A associação de Surdos-Mudos franceses aproveitou a ocasião para enviar convite para Surdos-Mudos da Europa e da América, solicitando que eles enviassem representantes para o evento. Essa iniciativa por parte dos Surdos franceses foi acolhida com entusiasmo por outras associações de Surdos espalhadas pelo mundo.

Os debates desse congresso ocorreram em sessões. Na primeira sessão, se debateu sobre o Surdo-Mudo na sociedade, bem como sobre sua situação moral e material nas diversas partes do mundo.

Em outra sessão, se discutiu a respeito do contexto familiar do Surdo-Mudo, de casamentos e da infância. Discutiu-se também em outro momento sobre o Surdo-Mudo e as leis de seus países. Houve uma sessão dedicada aos benfeitores dos Surdos-Mudos após a morte de L'Apèe.

Ao final do congresso, que não teve resoluções, uma declaração formal elaborada pelos congressistas foi lida e publicada:

Considerando que qualquer sistema que tentamos substituir àquele do abade L'Apèe produziu resultados inferiores; O Congresso proclama a infalibilidade do método do abade de L'Apèe, que, sem excluir o uso da palavra, admite que a linguagem gestual é o instrumento mais adequado para desenvolver a inteligência do surdo-mudo. O Congresso acredita que os alunos devem ser classificados em duas categorias: 1º aqueles que se tornaram completamente surdos-mudos por acidente ou que retiveram um remanescente de audição; 2º surdos-mudos de nascimento. O ensino da palavra será dado de acordo com as aptidões linguísticas individuais, mas sob nenhuma circunstância a língua de sinais será descartada (De Lacharrière, 2013, p. 3 *apud* INES, 2013, p. 5, tradução nossa).

Se o Congresso de Milão encerrou-se com gritos de “*Vive la parole!*”, o Congresso de Paris se encerrou com uma ufanista valorização de L'Apèe e um aclamado “Viva à emancipação dos surdos-mudos!”

O Segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos aconteceu em Chicago entre 18 a 23 de julho de 1893 e se constituiu como novidade por ter sido o primeiro congresso de Surdos sediado fora da Europa.

O **Congresso de Chicago** recebeu delegados de todo o mundo, totalizando o número de 1.500 participantes. No Congresso de Chicago, foram apresentados relatórios sobre as associações de Surdos-Mudos espalhadas pelo mundo. Também foram discutidas as obras missionárias realizadas junto aos Surdos-Mudos, a imprensa voltada para essa comunidade, a situação social dos Surdos-Mudos e a questão dos matrimônios entre eles. Essa parte do congresso foi nomeada como sociológica.

A segunda parte do evento tratou das questões de industrialização e profissionalização dos Surdos. Os debates incluíram o método de instrução dos Surdos, a educação física, pela primeira vez o Ensino Superior e a educação artística destinados a essa comunidade. Diferentemente de outros congressos, os relatórios não apresentaram reivindicações, mas estabeleceram uma clara demonstração de força da Comunidade Surda nos Estados Unidos naquela época, além de proporcionar uma oportunidade para outras comunidades compartilharem seus avanços.

Entre os dias 19 e 21 de agosto de 1896, em Genebra, ocorreu o Terceiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos. O **Congresso de Genebra** apresentou em seus anais a primeira batalha contra o método oral instituído oficialmente em Milão (Rodrigues, 2018, p. 108):

O Congresso, considerando que o sistema educacional combinado, usando fala, leitura labial e sinais, faz maior progresso na educação de surdos, desenvolve as faculdades intelectuais do surdo-mudo, manifesta o desejo de que o método misto seja preferido ao método oral puro (Congresso de Genebra, 1896, p. 35 *apud* Rodrigues, 2021, p. 108).

Por parte dos participantes do congresso, ficava claro o anseio de superar o evento ocorrido em Milão em 1880. A frequente menção ao uso de sinais nos textos dos congressos mostra que, apesar das alegações de que seu uso estava sendo eliminado, esses documentos não nos permitem chegar a essa conclusão. O estímulo às artes e ao trabalho educado com sinais é uma manifestação clara do valor atribuído a essa prática.

Após o Congresso de Milão, muitos professores Surdos foram dispensados de seus cargos. Dusuzeau (1846-1917), uma importante figura Surda, por exemplo, foi automaticamente aposentado. Diante dessa situação, uma das resoluções propôs:

Considerando que os professores surdos-mudos se saem bem, muitas vezes melhor do que ouvintes professores no ensino de jovens surdos-mudos, o Congresso expressa o desejo de que professores surdos-mudos sejam reintegrados em escolas das quais o método oral puro os excluiu, sejam eles empregados tanto na educação escolar como na educação manual (Congresso de Genebra, 1896, p. 35-36 *apud* Rodrigues, 2021, p. 109).

Com base nessa afinidade entre os Surdos, também se estabelece uma prática de preservação cultural. Para evitar que as resoluções ficassem apenas no âmbito do congresso, foi criada uma comissão encarregada de implementar as resoluções e organizar os próximos congressos internacionais (Genebra, 1896). Essa medida foi tomada devido à preocupação de garantir que as decisões e os avanços discutidos no congresso fossem efetivamente colocados em prática e que houvesse continuidade nas ações futuras.

O Congresso Internacional dos Surdos-Mudos – **Congresso de Dijon** – ocorreu em Dijon nos dias 27, 28 e 29 de outubro de 1898, sendo proposto pela iniciativa dos Surdos com o apoio da Sociedade dos Surdos-Mudos de Borgonha. Nesse congresso, foi amplamente utilizado o uso de gestos na comunicação.

Em relação ao ensino, o Congresso de Dijon decidiu que, para os Surdos de nascimento, deveria ser utilizado um método que incorporasse a escrita, os sinais e a leitura labial, permitindo que cada Surdo se beneficiasse do melhor de cada um desses recursos (Chazal, 1898). Como forma de aliviar uma certa tensão, os participantes do congresso escreveram uma nota sobre o valor do método desenvolvido pelo Abade L'Apèe.

As diversas associações de Surdos tiveram a oportunidade de apresentar seus relatórios. Entre os Surdos, também não havia unanimidade ou uma concordância inabalável. Por exemplo, Henri Gaillard (1866-1939) e Joseph Chazal, lideranças Surdas, tinham perspectivas diferentes, e a animosidade entre os dois ficou evidente durante o evento, com simpatizantes de ambos os lados.

Essa situação, que revela uma certa divisão dentro da própria Comunidade Surda, contribui para percebermos que a realidade da educação de Surdos não é homogênea, mas sim um movimento que oscila, vacila e busca, com dificuldade, se

organizar dentro da sociedade. Isso demonstra que há diferentes perspectivas, abordagens e desafios enfrentados no âmbito da educação de Surdos, refletindo a complexidade desse contexto e a necessidade de busca por soluções e aprimoramentos contínuos, como afirma Teske:

Outros Surdos que possuem um grau de politização altíssimo, estão sujeitos a reproduzir lógicas opressoras que fazem parte do mundo da vida dificultando em muitos casos a construção de um entendimento que não se resume em disputas binárias, ou seja, Surdos versus Ouvintes. No campo dos Estudos Surdos, pensar e repensar as diferenças sugere um debate em torno das relações de poderes e saberes entre ouvintes e ouvintes, surdos e surdos, opressores e oprimidos (2003, p. 146).

Nos congressos propostos pelos ouvintes, percebemos que o que estava sempre em jogo, além da eficácia dos métodos, era uma forma de direcionamento sobre a vida de pessoas consideradas incapazes de administrar sua própria história. Dos congressos organizados pelos Surdos, podemos dizer que são manifestações de resistência que vão, gradualmente, se configurando também como formas de condução dos Surdos pelos próprios Surdos ou por parte daqueles que assumem seu discurso.

Algumas questões ainda ecoam na atualidade, como a capacitação de educadores para atuar com Surdos, os Surdos como educadores e protagonistas de sua educação, o método de ensino mais adequado a ser utilizado nas escolas de Surdos, as instituições especializadas, a inclusão no estudo junto com os demais ouvintes, a preocupação com a empregabilidade e a formação profissional dos Surdos, os cuidados éticos que devem ser fornecidos a eles, as medidas paliativas para atenuar as situações de abandono social, as políticas governamentais, as associações de Surdos e suas novas configurações sociais na pós-modernidade.

O **Congresso de Paris**, realizado nos dias 6, 7 e 8 de agosto de 1900, é o evento antagônico ao de Milão. O Congresso Internacional foi realizado com o intuito de abordar questões educacionais e de assistência aos Surdos-Mudos. Seu objetivo principal era revisar as discussões sobre métodos, incluindo uma avaliação da decisão tomada em Milão (1880) e como ela foi implementada de maneiras diversas nos diferentes países. Além disso, o congresso visava discutir formas de fornecer assistência para aqueles que ainda eram vistos, por muitos, como objetos de compaixão.

O congresso realizado em Paris em 1900 foi organizado em duas sessões simultâneas: uma para os ouvintes e outra para os Surdos. Durante a preparação do evento, os organizadores chegaram a um consenso de que não seria possível conciliar as demandas dos ouvintes e as dos Surdos em um único debate. Diante disso, decidiram pela abertura conjunta do congresso e, em seguida, a realização das sessões separadamente (Congresso de Paris - ouvintes, 2013).

As sessões dos Surdos foram diretamente sinalizadas, sem uso da língua oral e sem transcrição dos discursos, como afirma Rodrigues (2018), enquanto as sessões dos ouvintes foram transcritas e publicadas em atas em língua francesa.

Considerando que a organização da sessão dos ouvintes parece ter sido assumida por educadores ouvintes, ao passo que a sessão dos Surdos foi encabeçada pelas associações de Surdos, é provável que as divergências cotidianas tenham persistido. A décima sétima proposta dos Surdos revela a mobilização das associações de Surdos para pressionar os políticos a aderirem às suas deliberações. Na décima oitava proposta, expressa-se a confiança de que a questão da universalização e padronização da língua de sinais seja solucionada em um próximo congresso internacional.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos temas abordados nas resoluções. Como as votações foram realizadas separadamente e não houve uma sessão plenária conjunta dos dois congressos, observa-se uma grande disparidade entre algumas das resoluções aprovadas por cada grupo. Portanto, não é possível fazer uma comparação ou paralelo direto, mas apenas visualizar as deliberações de cada sessão. Algumas das resoluções dos Surdos repetem certos temas e foram devidamente indicadas quando ocorreram pela primeira vez. Na sessão dos ouvintes, há uma manifestação de desejo de reafirmar as decisões tomadas em Milão (1880), enquanto na sessão dos Surdos há um pedido para retornar ao método misto. As preocupações com a empregabilidade e a tutela dos Surdos são mais detalhadas nas deliberações dos Surdos, ao passo que as deliberações dos ouvintes evidenciam uma ênfase na perspectiva médica.

Quadro 5 – Síntese dos temas das resoluções (Rodrigues, 2018)

| SESSÃO DOS OUVINTES | SESSÃO DOS SURDOS |
|---|--|
| 2ª Res.: Criação de cursos superiores para inserção dos Surdos bem-dotados. | 1ª Res.: Escolha do método de acordo com a aptidão do Surdo; utilização tanto do método oral quanto da mímica. |
| 3ª Res.: Manutenção das decisões de Milão (1880); organização e | 2ª e 3ª Res.: Restabelecimento do método misto. |

| | |
|---|---|
| comercialização de livros e materiais didáticos para ensino dos Surdos. | |
| 4ª Res.: Instrução primária e profissional para todos os Surdos em idade escolar subvencionada pelo governo. | 5ª Res.: Instrução gratuita e obrigatória para todo Surdo a partir de 8 anos (11ª Res.); ensino profissional (17ª Res.); uso da mímica para os Surdos inaptos para a oralização; preferência de professores Surdos para ensinar a mímica aos alunos Surdos; criação de escolas secundárias e superiores para formação de Surdos; valorização da educação religiosa; empregabilidade dos Surdos (17ª Res.); criação de asilos para os idosos e inválidos (16ª Res.). |
| 5ª Res.: Constatação da surdez logo na entrada da instituição. | 6ª Res.: Que os Surdos se tornem professores. |
| 6ª Res.: Oferta de exercícios especiais aos que conservaram algum grau de audição. | 7ª Res.: Inserção da disciplina de artes em todas as escolas com professores artistas Surdos. |
| 7ª Res.: Inserção de oficinas profissionais e tutelas de ex-alunos nos estabelecimentos com apoio da beneficência privada e do poder público. | 8ª Res.: Criação de um centro de formação francês para preparar os Surdos mais aptos à carreira liberal; 12ª Res.: Reserva de vagas para Surdos nas oficinas do governo (visão de cota). |
| 8ª Res.: Apoio mútuo entre medicina e pedagogia. | 9ª Res.: Considerar os Surdos como qualquer outro cidadão; selecionar professores de carreira para serem diretores dos estabelecimentos. |
| | 10ª Res.: Transferência das escolas de Surdos para o Ministério da Instrução. |
| | 13ª e 14ª Res.: incentivo à criação de sociedades de Surdos. |
| | 15ª Res.: Participação da Sociedade Francesa de Surdos-Mudos no Conselho Superior de Mutualidade; apoio dos ouvintes interessados no desenvolvimento dos Surdos (16ª e 17ª Res.). |
| | 18ª Res.: Uniformização da linguagem mímica; coleção de sinais de cada Associação; criação de uma comissão internacional com apoio do governo; adoção dos sinais mais característicos de cada idioma; preparação de manuais da linguagem universal; criação de um alfabeto internacional para o uso dos Surdos-Mudos. |
| | 19ª Res.: Criação do cargo de inspetor dos estabelecimentos de Surdos-Mudos. |
| | 20ª Res.: Felicitação aos conselhos gerais pelo envio de delegados ao congresso. |

Fonte: Rodrigues (2021); Congresso de Paris – ouvintes (2013, p. 228-229); Congresso de Paris – Surdos (1900, p. 236-244).

O Congresso de Paris foi importante porque teve como objetivo reverter as políticas educacionais que haviam sido estabelecidas no Congresso de Milão em 1880. Neste congresso, os educadores ouvintes de Surdos decidiram que a língua de sinais deveria ser proibida e que a comunicação oral deveria ser a única forma de ensino para os Surdos. Essa decisão teve, conseqüentemente, um impacto significativo na vida dos Surdos em todo o mundo, pois limitou o acesso deles à educação e à comunicação, aspecto revisto com as decisões tomadas no Congresso de Paris. A seguir, abordaremos, no próximo assunto, sobre as diretrizes linguísticas elaboradas para a Comunidade Surda e o treinamento de educadores de Língua Brasileira de Sinais em solo nacional.

2.4 POLÍTICA LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

A consolidação de uma política linguística, no sentido de fomentar mecanismos que facilitem a interação social dos Surdos, é indispensável não apenas por meio da presença de um profissional da tradução e interpretação, mas também pela formação de professores licenciados em Letras/Libras a partir de cursos universitários, construindo caminhos que os tornem partícipes do processo político, cultural e educacional, usando os benefícios linguísticos e culturais como instrumentos de luta e decolonização.

A história da cultura ocidental revela que tanto a situação de passividade das massas quanto à vontade coletiva que leva um grupo à ação não são resultado de um simples somatório de desejos e comportamentos individuais guiados por um determinado interesse, mas têm como pressuposto a existência de um agrupamento social com interesses comuns (Gramsci, 1995).

Os Surdos adultos de hoje viveram uma educação em que a sua língua natural, a Libras, não tinha nenhum valor. Apesar de toda história de exclusão educacional sofrida pelos Surdos a partir da filosofia oralista decretada em Milão, eles se organizaram em entidades próprias a fim de lutar por seus direitos, pelos seus ideais, pelo respeito e pelo reconhecimento da sua língua natural.

Alguns Surdos que atuavam como professores de Libras de maneira informal e empírica puderam receber alguma formação nos cursos de capacitação de instrutores

da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)²³, desde a década de 90, e do Ministério da Educação, em 2001, e, a partir de 2006, no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Libras, na modalidade à distância. Vale ressaltar que, nesse curso, a Libras foi usada corretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois era a língua de instrução.

Temos hoje avanços legais no Brasil que funcionaram como uma política de reparação pelos danos linguísticos causados pelo Estado contra a Comunidade Surda brasileira ao impor a língua portuguesa e proibir a Libras na educação de Surdos (Lei nº 10.436/02; Lei nº 12.319/10; Decreto nº 5.626/05; Lei nº 13.146/15).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê a formação de professores de Libras em licenciatura específica. As lideranças das Comunidades Surdas, em negociação com o MEC, pleitearam a execução do projeto. A Universidade Federal de Santa Catarina teve a responsabilidade de criar o curso de Graduação em Letras e ofertá-lo na modalidade à distância para outras instituições públicas federais. No edital de ingresso no curso, a exigência da prioridade das vagas para alunos Surdos, como previa o Decreto nº 5.626/05, foi mantida. Essa decisão político-ideológica por parte dos organizadores, de reserva de vagas para alunos Surdos, foi importante na perspectiva de ampliar a participação e capacitação de professores Surdos, mas também criticada por candidatos não-Surdos, que eram membros da comunidade e que também buscavam uma graduação na área. Os desdobramentos dessa decisão político-ideológica exercida pelos organizadores do curso em 2006 reverberaram durante os quatro anos de graduação entre colegas Surdos e não-Surdos, principalmente nos polos onde existia grande número de discentes não-Surdos, como o da UFBA, por exemplo.

Em 2006, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina, ao criar o primeiro curso de Graduação em Letras/Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país, se tornou um centro nacional de referência na área de Libras. O curso de Graduação em Letras/Libras, na modalidade à distância, é uma ação desenvolvida para atender

²³ A Feneis já realizou 31 cursos para capacitação de Instrutores Surdos: um na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1993, para Surdos que vieram de todo o Brasil para participar do Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para Surdos, quando se utilizou uma apostila do material que foi publicado posteriormente; dois na Feneis Rio, um em 1998 e outro em 2000, quando se utilizou o livro *Libras em Contexto* em sua primeira versão; um em Brasília, em 2001, quando se utilizou a segunda versão, revisada e ampliada, do livro *Libras em Contexto*, e que capacitou surdos de todo o Brasil e, quando esses 54 Surdos, que fizeram o curso em Brasília voltaram para seus respectivos estados como instrutores – Agentes Multiplicadores –, voltaram com a missão de prepararem, em média, 20 novos Instrutores de Libras em cada estado (Dorneles; Zanella, 2008, p. 10).

às demandas decorrentes da inclusão dos Surdos na educação, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras (nº 10.436/2002), bem como para garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e em outras determinações legais.

Assim, depois de muitas negociações e articulações entre o Governo Federal e a UFSC, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o curso de Graduação em Letras/Libras, licenciatura, teve seu início em 2006, e o curso de Graduação em Letras/Libras, bacharelado, em 2008. Na edição de 2006, foram abertos polos em Brasília (Universidade de Brasília – UnB); Florianópolis (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Fortaleza (Universidade Federal do Ceará – UFC); Goiânia (Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiânia – Cefet-GO); Manaus (Universidade Federal do Amazonas – UFAM); Rio de Janeiro (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES); Salvador (Universidade Federal da Bahia – UFBA); Santa Maria-RS (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) e São Paulo (Universidade de São Paulo – USP). Na edição de 2008, foram abertos polos em Belém (Universidade do Estado do Pará – UEPA); Belo Horizonte (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG); Brasília (UnB); Campinas-SP (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp); Curitiba (Universidade Federal do Paraná – UFPR); Dourados-MS (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD); Florianópolis (UFSC); Fortaleza (Universidade Federal do Ceará – UFC); Goiânia (Cefet-GO); Natal (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – Cefet-RN); Porto Alegre (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS); Recife (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Rio de Janeiro (INES), Salvador (UFBA) e Vitória (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES).

No ano de 2010, 389 alunos Surdos e não-Surdos que ingressaram na primeira versão do curso em 2006 finalizaram a licenciatura. E, em 2012, 690 alunos Surdos e não-Surdos das turmas de 2008 concluíram a licenciatura (378 alunos) e o bacharelado (312 alunos).

O licenciado em Letras/Libras é um profissional apto para atuar como professor de Libras nos diferentes níveis de ensino, tanto na docência da sua área de competência quanto na gestão do trabalho educativo. O campo de atuação do licenciado é no ensino de Libras como L1 e L2.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras/Libras apresenta a seguinte definição:

A proposta pedagógica deste Curso de Licenciatura em Letras-Libras ancora-se em três importantes princípios para a formação na modalidade à distância: a interação a cooperação e a autonomia. A ideia é de que tais princípios sejam considerados como meta para orientar o percurso teórico-metodológico do Curso. Esses princípios demarcam o referencial conceitual para estruturação dos objetivos, a escolha dos conteúdos, a elaboração dos passos metodológicos das disciplinas e a construção dos instrumentos de avaliação. Além de nortear a organização, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, é o referencial básico para toda a equipe multidisciplinar, envolvida na construção dos materiais didáticos (UFSC, 2006, p. 6).

O curso de Letras/Libras buscou levar em consideração esses princípios ao tornar o Surdo protagonista das ações educativas, e sua língua como intermediária de todas as aprendizagens. Essa intenção se manifestou nas práticas, quando as videoconferências, as aulas presenciais e as apresentações dos trabalhos dos alunos eram conduzidas em Libras. Os fóruns e os e-mails trocados entre os estudantes, os tutores e os professores seguiam o conceito bilíngue, utilizando a escrita da língua portuguesa quando desejado, sem a preocupação com a correção formal, mas sim como um meio secundário de comunicação. Houve uma inversão das práticas comunicativas, em que a Libras se tornou a língua de instrução em um curso em que ela mesma era estudada. O português escrito fazia parte do curso, mas era considerado uma segunda língua, com o objetivo de facilitar a comunicação e a acessibilidade ao mundo letrado.

Figura 8 – Página de abertura do curso de Letras/Libras



FIGURA 6 – Abertura da página do Curso de Letras Libras



Fonte: Letras Libras UFSC.

Outro exemplo positivo de uma das políticas linguísticas importantes criadas no país foi a criação do Exame de Proficiência em Libras – o ProLibras. O Decreto nº 5.626, em seu Art. 8º, estabelece que o Exame de Proficiência em Libras “deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência” para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, “cuja certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente”. E o Art. 20 do Decreto nº 5.626 contempla os tradutores intérpretes, como citado:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

O Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (ProLibras) foi instituído pela Portaria nº 339/2006 do MEC, posteriormente retificada pelas Portarias Normativas nº 11/2006, 29/2007 e 07/2008, em cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Anísio Teixeira (INEP), responsáveis pela promoção anual do ProLibras até o ano de 2016.

O ProLibras teve abrangência nacional e foi realizado em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior de todas as Unidades Federativas. Os candidatos poderiam escolher uma das opções para atuarem no ensino da Libras – Certificação de Nível Médio ou de Nível Superior; ou atuarem como tradutores intérpretes em um dos dois níveis educacionais.

Pelo fato de a graduação em Licenciatura em Letras/Libras ainda estar em andamento e devido à grande demanda nacional por professores de Libras, o ProLibras foi uma ação provisória até que os primeiros licenciados em Letras/Libras estivessem formados no Brasil.

Figura 9 – Exemplo de certificado ProLibras



Fonte: <https://www.libras.com.br/prolibras>.

Após sete edições do exame, há no Brasil um total de 2.941²⁴ pessoas Surdas e não-Surdas certificadas pelo ProLibras para atuar no ensino da Libras.

A seguir, apresentamos um quadro de Instituições Públicas que ofertam atualmente o curso de Licenciatura em Letras/Libras.

Quadro 6 – Instituições Públicas brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura em Letras/Libras

| UNIDADE FEDERATIVA | INSTITUIÇÃO | NOME DO CURSO |
|--------------------|---|---|
| Acre | Universidade Federal do Acre (UFAC) | Licenciatura em Letras Libras |
| Alagoas | Universidade Federal de Alagoas (UFAL) | Licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras) |
| Amapá | Universidade Federal do Amapá (Unifap) | Licenciatura em Letras Libras/Português |
| Amazonas | Universidade Federal do Amazonas (UFAM) | Licenciatura em Letras/Libras |
| Bahia | Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) | Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira |

²⁴ Fonte: http://dados.coperve.ufsc.br/prolibras/Relatorio_Tecnico_6oPROLIBRAS.pdf, <http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/relatorioTecnicoCompleto-prolibras7.pdf> e Quadros *et al.* (2009).

| | | |
|--------------------|---|---|
| Ceará | Universidade Federal do Ceará (UFC) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Distrito Federal | Universidade de Brasília (UnB) | Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira – Português como Segunda Língua |
| Espírito Santo | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | - |
| Goiás | Universidade Federal de Goiás (UFG) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Maranhão | Universidade Federal do Maranhão (UFMA) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Mato Grosso | Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Mato Grosso do Sul | Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Minas Gerais | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Minas Gerais | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Minas Gerais | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras |
| Pará | Universidade Estadual do Pará (UEPA) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Pará | Universidade Federal do Pará (UFPA) | Licenciatura em Letras - Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos |
| Pará | Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Paraíba | Universidade Federal da Paraíba (UFPB) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Paraná | Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Paraná | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Paraná | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) | Bacharelado em Letras - Libras |
| Pernambuco | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Pernambuco | Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) | Licenciatura em Letras/Libras |
| Piauí | Universidade Federal do Piauí (UFPI) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Rio de Janeiro | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Licenciatura em Letras - Libras |

| | | |
|---------------------|---|--|
| Rio Grande do Norte | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Licenciatura em Letras com habilitação em Libras / Língua Portuguesa como Segunda Língua |
| Rio Grande do Norte | Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Rio Grande do Norte | Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) | Licenciatura em Letras - Libras |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) | Licenciatura em Letras Libras/Literatura Surda |
| Rondônia | Universidade Federal de Rondônia (UNIR) | Licenciatura em Letras Libras |
| Roraima | Universidade Federal de Roraima (UFRR) | Licenciatura em Letras Libras |
| Santa Catarina | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Licenciatura em Letras - Libras |
| São Paulo | - | - |
| Sergipe | Universidade Federal de Sergipe (UFS) | Licenciatura em Letras Libras |
| Tocantins | Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Licenciatura em Letras - Libras |

Fonte: MEC/E-MEC, junho de 2023.

Outra iniciativa importante foi a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em Libras em 2017. Esse exame permite que os candidatos Surdos realizem a prova utilizando a Libras como língua de instrução e garante que eles tenham acesso às mesmas oportunidades de ingresso no Ensino Superior que os demais estudantes. Até o ano de 2021, mais de 5 mil candidatos realizaram a prova nessa modalidade (INEP, 2021).

Além disso, em 2015 foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil nos próximos anos. O PNE contempla a educação bilíngue para Surdos e prevê a formação de professores especializados em Libras e a implantação de programas de formação continuada para educadores (Brasil, 2015). Esses programas serão implementados através da Diretoria de Políticas para a Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), uma diretoria criada em 2019 pelo MEC com o objetivo de promover a educação bilíngue para Surdos no Brasil.

A criação da Dipebs representa um avanço importante para a implementação das diretrizes estabelecidas, tendo sido pioneira no que se refere ao protagonismo Surdo, exercido pela primeira vez na história da República do Brasil ao eleger como diretora de políticas bilíngues para Surdos a professora Surda Karin Lilian Strobel, que

depois foi substituída pela também professora Surda Crisiane Batti. Atualmente, a Dipebs é dirigida pelo professor Surdo Falk Moreira.

A Dipebs é responsável por coordenar e implementar políticas públicas para a educação de Surdos, valorizando a Libras e reconhecendo as especificidades linguísticas e culturais dos Surdos. A diretoria tem como objetivo principal promover a educação bilíngue para Surdos em todo o território nacional, garantindo o acesso à educação em Libras e à língua portuguesa escrita, bem como a formação de professores especializados em educação de Surdos.

Assim, a Dipebs é uma iniciativa importante para a promoção da inclusão e valorização da diversidade linguística e cultural no contexto da educação de Surdos no Brasil. No entanto, assim como mencionamos anteriormente, ainda há muitos desafios a serem enfrentados²⁵ para a efetiva implementação dessas políticas e para a garantia dos direitos educacionais e linguísticos dos Surdos no país.

Todas essas políticas são importantes para garantir a inclusão e a participação plena dos Surdos na sociedade brasileira, valorizando a Libras como uma língua completa e autônoma. No entanto, é importante ressaltar que ainda há muito a ser feito para que a Libras seja efetivamente reconhecida e valorizada em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

2.5 COMUNIDADE SURDA E NUANCES RELACIONAIS COM NÃO-SURDOS

De acordo com Bakhtin (2010), o signo linguístico tem uma carga ideológica, representa uma relação social, e o viés ideológico escancara os discursos. Nesses termos, entendemos que a relação de poder de manobras sociais é relevante para se compreender a tensão discursiva existente em qualquer grupo, espaço social ou sociedade que pode ser explicada dependendo de onde nos posicionemos.

Por entendermos que a linguagem é parte irreduzível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética de linguagem-sociedade, em que questões sociais são, em parte, questões de discurso, e vice-versa, observamos que muitas

²⁵ Assim que tomou posse, o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva emitiu uma portaria extinguindo a Dipebs. Depois de muitos protestos e movimentação de parlamentares da oposição via Ministério Público Federal (MPF) e de membros da Comunidade Surda, o Governo Federal voltou atrás e manteve o funcionamento da diretoria, mas continuou com sua decisão de dispensar todos os tradutores intérpretes de Libras dos pronunciamentos oficiais do Poder Executivo. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/apos-repercussao-negativa-mec-diz-que-nao-vai-acabar-com-diretoria-de-politicas-para-surdos/>.

indagações pairam no contexto discursivo e nas zonas de contato entre pessoas Surdas e não-Surdas; por isso se deve pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados a uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo.

Existe uma tensão discursiva entre membros da Comunidade Surda brasileira (Surdos x não-Surdos); podemos citar, por exemplo, a crença de que pessoas Surdas devem ter exclusividade e não apenas prioridade para ocupar os cargos públicos e privados destinados a professores de Libras.

Uma das principais argumentações que tenho presenciado ao longo dos anos, utilizadas por pessoas que defendem que o ensino de línguas deve ser feito exclusivamente por um nativo, é a ideia de que “somente um falante nativo pode proporcionar um aprendizado autêntico e natural da língua, já que ele tem um conhecimento profundo da cultura e dos usos linguísticos da língua em questão”.

Como veremos mais detalhadamente no capítulo de análise do *corpus*, esses defensores afirmam que um falante não-Surdo não teria o mesmo nível de proficiência e fluência que um Surdo e não seria capaz de ensinar a Libras de maneira adequada. Além disso, se acredita que o contato com um nativo é fundamental para que o aprendiz de língua possa vivenciar e compreender aspectos culturais e sociais da comunidade em questão.

No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva tem sido amplamente criticada e questionada por linguistas aplicados ao ensino de línguas orais, mas que pode ser aplicada às línguas de sinais também (Rose, 1997; Akikawa, 2010; Aslan, 2015), já que há diversos outros fatores que influenciam no aprendizado de línguas além da mera questão da natividade do professor, como sua formação acadêmica, a experiência de ensino, a competência linguística, as metodologias utilizadas, entre outros. “Além disso, há muitos exemplos de professores não nativos altamente qualificados e capazes de ensinar a língua de maneira eficiente e autêntica, assim como nativos que não possuem habilidades pedagógicas ou formação adequada para o ensino da língua” (Aslan, 2015, p. 257).

Dentre as diversas questões que preocupam a Comunidade Surda brasileira, nenhuma ilustra melhor o processo de opressão e nenhuma é mais vital para os próprios Surdos do que o uso e o ensino de Libras. As pessoas ouvintes foram, durante muitos anos, instrumentos de controle estatal no que se refere à proibição da Libras em salas de aula. Hoje a Comunidade Surda enxerga com desconfiança professores não-Surdos também atuando no que para eles é o maior símbolo de valor

cultural e marca de resistência contra a hegemonia linguística da maioria sobre uma minoria, a transmissão de sua língua natural, a Libras.

Como já vimos, as Comunidades Surdas são compostas por pessoas que compartilham a experiência de serem Surdas e que, portanto, utilizam predominantemente a língua de sinais para se comunicar. No entanto, dentro dessas comunidades, podem existir conflitos entre Surdos e Surdos, e Surdos e não-Surdos, o que pode gerar tensões e divisões.

Uma das fontes de conflito pode ser a diferença de experiências vividas pelos Surdos e pelos não-Surdos. Os Surdos, muitas vezes, crescem em ambientes onde a língua de sinais é a única forma de comunicação possível, o que pode levar a uma sensação de pertencimento a uma comunidade única e distinta da cultura ouvinte. Por outro lado, os não-Surdos podem se sentir estranhos ou deslocados nessas comunidades, pois não compartilham a mesma língua e experiência cultural.

Além disso, podem surgir conflitos em torno do uso da língua de sinais. Algumas Comunidades Surdas consideram que o uso da língua de sinais é um símbolo de identidade cultural e, portanto, sua utilização deve ser valorizada e promovida (Strobel, 2008, p. 37). Por outro lado, alguns não-Surdos podem acreditar que o uso da língua de sinais é limitante e que os Surdos deveriam ser incentivados a aprender a língua falada para se integrarem melhor à sociedade ouvinte.

Esses conflitos podem ser exacerbados por barreiras de comunicação, como falta de interpretação em eventos ou dificuldades para acessar informações em língua de sinais. Isso pode gerar sentimentos de exclusão ou marginalização por parte dos Surdos e reforçar as diferenças entre as duas comunidades.

Olhando sob a ótica das relações de poder apresentadas por Foucault (1979), percebemos que essa perspectiva pode ser aplicada ao contexto do Povo Surdo e da língua de sinais, especialmente quando se considera a dinâmica de poder entre a maioria ouvinte e a minoria Surda.

Foucault argumenta que o poder não é apenas uma força repressiva que é exercida sobre os indivíduos, mas sim uma força relacional que permeia todas as relações sociais (Foucault, 1979, p. 65). Em outras palavras, o poder é exercido não apenas por indivíduos ou grupos dominantes, mas também é internalizado pelos indivíduos subordinados, que se conformam aos padrões estabelecidos de comportamento e pensamento.

No contexto dos Surdos, a maioria não-Surda exerce um poder hegemônico sobre a minoria Surda ao impor a língua falada como a única forma “legítima” de comunicação. Isso pode levar a uma marginalização dos Surdos e da língua de sinais, que muitas vezes são percebidos como inferiores ou menos desenvolvidos do que aqueles que falam português. Como resultado, os Surdos podem ser privados de oportunidades educacionais, empregos e outros recursos sociais.

No entanto, a teoria foucaultiana também sugere que o poder não é monolítico ou imutável, mas sim fluido e contestado (Foucault, 2000, p. 194). Com isso, os Surdos podem resistir ao poder da maioria não-Surda ao reivindicarem suas identidades Surda e “sua” língua de sinais como formas válidas de comunicação e expressão cultural.

Em todo o mundo, grupos sociais mais poderosos classificam os grupos sociais mais fracos e os tratam de forma diferente. Os interesses que afetaram particularmente o período inicial para a formação de professores dedicados ao ensino de Libras foram político-ideológicos. Podemos citar como exemplo o caso do curso da UFSC: ainda que o PPP objetivasse o empoderamento dos Surdos e uma reparação epistêmica e histórica por parte do Estado brasileiro na criação do primeiro curso de Licenciatura em Letras/Libras, o curso não poderia ser exclusivo para pessoas Surdas, o que acarretou, à época, discussões e protestos por parte de líderes Surdos que externavam, posteriormente, os seus descontentamentos nas videoconferências e nos fóruns de discussões nas disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA) do curso de Letras Libras/UFSC (2006/2008).

Figura 10 – Ambiente Virtual de Aprendizagem e fórum de discussão discente



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Disposicao-geral-do-conteudo-da-Unidade-02-da-disciplina-de-Aquisicao-da-Linguagem-no_fig2_277076563.

O choque discursivo iniciou-se, então, na própria graduação, entre colegas Surdos e não-Surdos, e entre professores Surdos e não-Surdos, e perdura até hoje nos cursos de Licenciatura em Letras/Libras de todo o país e em espaços presenciais ou virtuais de encontros da comunidade.

Se estivermos preparados para respeitar os líderes Surdos, então devemos aceitar que os Surdos tenham o mesmo direito a cometer erros como os ouvintes têm (Lane, 1996, p. 45).

Os verdadeiros aliados dos Surdos, aqueles que se empenham profundamente na efetivação de uma política linguística voltada a essa comunidade e à Libras, trabalharão em conjunto com as individualidades e organizações para criar a parceria entre Surdos e ouvintes em prol da difusão da Libras e da cultura Surda. Para que essa parceria seja realizada, ambas as partes têm de ter na consciência os respectivos sistemas culturais, construir uma compreensão mútua dos sistemas e fazer uma imersão por empatia, tentando cada um se colocar no centro do outro.

Os ouvintes, no afã da nova experiência do confronto ouvinte/surdo, buscam nos outros a possibilidade de expressão da diferença ouvinte. Nesse processo, em alguns espaços, não há mais ouvicentrismo, mas um debate sobre a diferença do surdo acompanhado das narrativas de aprovação dessas alternativas, dessas políticas que emanam da diferença surda. Nesse estágio, em que a diferença é reconhecida, os ouvintes objetivam dar lugar às experiências surdas. A lógica da civilização ouvinte não é mais a que impera. A lógica passa a ser a de reconhecimento de que há a civilização da fala, da escuta, da leitura, e que há, também, a civilização dos surdos, da língua de sinais, da expressão corporal, do olhar (Perlin, 2008, p. 175).

Ao abordarmos a questão da cultura Surda, não queremos absolutizar a divisão entre Surdo e não-Surdo como a única e melhor maneira de categorização. Além disso, não devemos considerar a surdez como a única característica de uma pessoa Surda, ignorando outras características que a compõem, como sua raça, sua região de origem, seu posicionamento político, entre outras. Os Surdos formam grupos sociais com interesses, objetivos, lutas e direitos comuns. No entanto, assim como em qualquer outro grupo social, ocorrem tensões dentro da própria Comunidade Surda. Owen Wrigley (1996) observa que, durante a construção da cultura Surda, podem surgir mecanismos de exclusão dentro da própria comunidade à medida que novas definições de identidades Surdas estabelecem novos critérios (frequentemente

linguísticos) pelos quais os não-membros ou membros periféricos da cultura podem ser excluídos (por exemplo, Surdos que optam pela oralização, aqueles com perda auditiva leve, intérpretes, pais de Surdos, aprendizes de Libras, pessoas com implantes cocleares etc. (Wrigley, 1996, p. 17).

Explorar os Estudos Surdos por meio de uma análise teórico-epistemológica de uma política pública participativa é uma abordagem essencial para dar voz à vulnerabilidade que caracteriza os Surdos como um grupo minoritário. Os Surdos são atores sociais e agentes de transformação em sua própria jornada epistemológica dentro de um país intercultural. Essa abordagem é urgente e de suma importância.

Moita Lopes (2006, p. 95) apresenta a necessidade de construir conhecimentos que abarquem as vozes do Sul, os “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)”.

Assim, a decolonialidade surge como uma proposta para uma educação linguística que valorize o protagonismo das diferentes identidades não hegemônicas. Essa é uma das principais reivindicações das Comunidades Surdas no Brasil, que nos inspiram a sulear nossas práticas como professores e pesquisadores (Silva Júnior; Matos, 2019).

A decolonialidade seria, assim, “[...] um projeto, uma agenda, uma postura, uma atitude permanente de resistência às colonialidades nas nossas estruturas sociais e nos nossos corpos” (Matos, 2020, p. 98). É necessário, então, pensar de forma intercultural para compreender a cultura Surda e suas particularidades. Dentro de um grupo social, podem existir conflitos devido a posicionamentos diferentes na cultura, construindo, desse modo, identidades sociais. As identidades culturais são compreendidas nas práticas sociais. Elas são formadas por meio das diferenças, e não da homogeneidade (Eu x o Outro).

Bakhtin (2003) chama de “dialogismo” essa característica de relação entre o Eu e o Outro. O dialogismo é uma relação de diferença. Aprender a língua do outro significa ver o mundo pelas metáforas, expressões idiomáticas e estruturas gramaticais que o Outro usa, mas as filtrando pela subjetividade e pela historicidade que se desenvolvem na língua materna. Segundo Bakhtin, a identidade cultural e pessoal não é algo que já existe antes do encontro com o Outro estrangeiro; ao contrário, ela é construída a partir da necessidade de responder a ele. Já para Hall, as identidades devem ser reconhecidas “em locais históricos e institucionais

específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias específicas e iniciativas específicas” (2004, p. 109).

Hall (2004) ancora-se nos Estudos Culturais, que para ele não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos (descentrados), mas sim no sentido de buscar romper com lógicas cristalizadas e concepções consagradas. Eles se constituíram como um projeto político de oposição, e suas movimentações sempre foram acompanhadas de transtornos, discussões, ansiedades instáveis. Em sua flexão plural – culturais – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura Surda.

Na díade “língua e cultura”, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis, e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos às coisas e formas de vida que constituem a cultura.

A ciência moderna, que se evidenciou no século XVII, postula que todos os fenômenos naturais podem ser explicados a partir da matéria em movimento e que o universo é uma máquina cujo sistema de funcionamento é mecânico e trabalha da mesma forma que as engrenagens de um relógio. O objetivo da ciência, nesse paradigma, é descobrir as leis que determinam o movimento dos fenômenos.

Para Descartes, citado por Japiassu (1991, p. 99-100), o corpo perde seus mistérios e pode ser explicado cientificamente. Descartes considerava os corpos humanos como máquinas, tão mecânicos quanto os fenômenos da natureza. Para ele, o corpo humano torna-se um corpo entre outros corpos. Essa concepção deu margem ao desenvolvimento da medicina, que, doravante, começa a se desvincular dos mitos cosmológicos.

A concepção vinculada ao paradigma homem-máquina passa a representar o Surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com a patologia, ou seja, com o déficit biológico. É nesse momento histórico que os Surdos passam a ser excluídos da escola e do mundo do trabalho e são obrigados a transitar no âmbito da medicina. Esse processo passou a ser chamado por alguns autores como “medicalização da surdez” (Sánchez, 1990; Skliar, 1997).

Região Norte:

ACRE – Surdos de Cruzeiro do Sul.

AMAZONAS – Surdos Sataré-Mawé.

PARÁ – Surdos da Ilha de Marajó – Surdos de Fortalezinha, Surdos Ka'apor.

TOCANTINS – Surdos de Akwê-Xerente de Comunicação Cultural.

RONDÔNIA – Surdos de Terra Indígena Sete de Setembro-Cacoal.

RORAIMA – Comunidade indígena de Uiramutã, Comunidade indígena Canauim-Cantá, Surdos Macuxi.

Região Nordeste:

BAHIA – Surdos Pataxó.

CEARÁ – Surdos de Caiçara – Várzea Alegre, Tapeba.

MARANHÃO – Surdos Ka'apor.

PERNAMBUCO – Surdos de Porto de Galinhas, Surdos Xukuru do Ororubá.

PIAUI – Surdos da Várzea Queimada.

Região Centro-Oeste:

MATO GROSSO DO SUL – Surdos Guarani-Kaiowá, Surdos Terena, Surdos Terena Aldeia de Cachoeirinha-Miranda.

Região Sudeste:

MINAS GERAIS – Surdos de Maxakali.

Região Sul:

SANTA CATARINA – Surdos Kaingang.

Desse modo, a interculturalidade, proposta por Candau (2003, p. 5), orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos sociais que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade.

A interculturalidade revela uma possibilidade de se construir projetos político-linguísticos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido

pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura Surda.

Apesar de compartilhar artefatos culturais comuns aos ouvintes (forma de governo, nacionalidade, religião, etnia, raça), não definimos a Comunidade Surda como autônoma, apesar da aceitação, ao menos entre os membros dessa comunidade, dessa definição terminológica. A identificação desses grupos é mais marcada nas produções culturais evidenciadas a partir da língua de sinais, da história e da arte Surda.

Referiremo-nos à Comunidade Surda como grupo cultural que compartilha a língua de sinais (Perlin, 1998) e também as experiências Surdas a partir do encontro entre o Povo Surdo (Surdo-Surdo).

Nesse encontro Surdo-Surdo, ocorre a aparição de oportunidades de possibilitar partilhas e de (re)conhecimento entre os seus membros. Cabe ressaltar que a relação entre os Surdos é estabelecida por meio de pertencimento no momento em que os membros identificam elementos culturais e identitários comuns com o outro que utiliza a mesma língua, que consegue criar possibilidades de troca efetiva e de compartilhamentos dos processos políticos que são (re)significados e recebem sentidos.

É importante frisar que pessoas não-Surdas que usam a língua de sinais e que são solidárias à causa Surda, unindo forças nas movimentações políticas contra-hegemônicas pelas quais os Surdos são interpelados, também são consideradas membros das Comunidades Surdas. Esses membros ouvintes, por vezes, precisam lidar com os desdobramentos discursivos que partem dos Surdos em relação a serem membros não nativos experienciando as esferas identitárias em uma zona de contato²⁶ delicada. Sobre eles, Perlin diz:

Também há aqueles outros ouvintes que admitem a alteridade, a diferença de “ser surdo”. Junto a esses, os surdos estão alcançando uma maior tolerância e encontram mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos. Além de narrar e defender a alteridade surda, esses ouvintes também entram na causa social surda, incentivando-os para a política da diferença e para a conquista do seu espaço cultural, ou seja, espaço de um novo desenvolvimento cultural.

²⁶ Pratt (1999, p. 31-32) utiliza o termo “zonas de contato” para se referir ao “espaço dos encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas às situações de coerção, desigualdade radical e obstinada”.

As narrativas surdas prosseguem a respeito deles: são aqueles que nós surdos podemos dizer são dos nossos, têm nossa confiança, nosso respeito (2008, p. 182).

O que está posto nesse campo teórico é que não é possível fazer de conta que não existem tensões implicadas entre grupos culturais distintos. As relações são conflituosas e há densidades de sentidos que resultam dos próprios sistemas a que cada sujeito está submetido (Massuti, 2007, p. 160).

A Comunidade Surda é (re)conhecida no Brasil como uma minoria linguística. Isso nos força a reconhecer alguns desdobramentos epistemológicos no sentido de investigarmos os fenômenos histórico-ideológicos das práticas discursivas, enunciadas a partir de uma língua de modalidade visuo-espacial e utilizadas por seus membros no momento em que se organizam em um movimento Surdo de lutas e reclame de demandas, por exemplo, quando a Comunidade Surda brasileira se organiza para reivindicar, junto ao poder público, a consolidação de uma política linguística de Estado que garanta uma educação bilíngue para Surdos em escolas públicas e a presença de tradutores intérpretes de Libras a fim de garantirem acessibilidade linguística na sociedade.

É nesse movimento potencializado pela Comunidade Surda que os seus membros, sobretudo os Surdos, se descobrem na diferença, e não na deficiência. Presenciamos nesse momento uma ruptura na produção de significados e em uma unidade de identidade dentro de um pluralismo cultural.

A diferença entre Surdos e não-Surdos advém, entre tantos outros marcadores, de comunicação visual construída pelos Surdos por meio de uma língua visuo-espacial, que é o fator principal na marcação da diferença cultural entre esses dois grupos.

É nesse sentido de língua e sua relação intrínseca com as Comunidades Surdas que Pereira (2013) salienta que a relação entre língua, definição de identidades e cultura vem sendo estudada há muito tempo por antropólogos, linguistas, historiadores e, agora, analistas críticos do discurso, acrescentando, ainda, que precisamos refletir sobre as diferenças lexicais e discutir a alteridade quando nos debruçarmos sobre esses temas em nossas pesquisas.

Dentro de cada povo, existem questões de ordem política, linguística, ideológica que criam a polarização e, conseqüentemente, o silenciamento das vozes

do Sul. No caso das Comunidades Surdas, o fenômeno de *subdecolonialidade* evidencia, de certa forma, esse silenciamento de vozes do Sul.

Pensamos, como analistas críticos do discurso, em publicizar vozes de grupos minoritarizados e historicamente subalternizados, às vezes hierarquizando esses grupos, ou citando os tradicionalmente mais expressivos (negros, LGBTQIA+, mulheres, indígenas), mas esquecemos que, dentro de todos esses grupos subalternizados, existem membros duplamente estigmatizados²⁷ em sua interseccionalidade (negr@s-Surd@s, LGBTQIA+-Surd@s, mulheres-Surdas, indígenas-Surd@s).

Como analistas críticos do discurso, nos interessa analisar, especificamente, quais recursos gramaticais e sociais são utilizados em cada projeto para nomear e definir a língua e, conseqüentemente, os seus usuários, como também explicar os objetivos devido aos quais as escolhas gramaticais efetivamente realizadas constituem indícios que nos permitem compreender a que ideologia(s) responde cada projeto e que conflitos de poder envolvem esses discursos (Van Dijk, 2008).

O sujeito é o que os contextos discursivos oportunizam, de modo que são os discursos que traduzem os sujeitos a partir do uso social da língua. O gerenciamento dessas relações sociais e os processos de subjetivação nos discursos atuam diretamente para a produção de sentidos e as relações de poder que podem incluir ou excluir os sujeitos sociais protagonistas desses discursos.

Não queremos, portanto, legitimar ou reforçar a opressão ou as desigualdades, a discriminação ou alguns outros problemas reais, por exemplo, como os professores de Libras que não são Surdos são representados nos discursos dos Surdos, ou como esses discursos são reverberados dentro da Comunidade Surda brasileira; mas não podemos ignorar o fato de que tudo o que é dito dentro da Comunidade Surda, a partir de vozes de líderes Surdos, acaba sendo imposto por uma formação discursiva que tensiona as relações entre membros Surdos e não-Surdos na esfera acadêmica, por exemplo. Retomaremos essa perspectiva sobre identidades e as zonas de tensão, segundo Bajoit (2006), no capítulo dedicado à análise da pesquisa.

Veremos a seguir os percursos metodológicos que utilizamos neste trabalho.

²⁷ Estigma é um traço que afasta o sujeito estigmatizado das relações sociais, apagando todos os outros traços e atributos que o levariam a desempenhar papéis sociais.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS INICIAIS

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia desta pesquisa, focando principalmente em denominar a metodologia aplicada a este trabalho, o contexto de coleta de dados, a escolha do *corpus*, assim como os instrumentos a serem manuseados para análise dos dados encontrados, conceituando as esferas identitárias e as metafunções do Sistema de Avaliatividade, focando no subsistema **Engajamento**²⁸, que foi instrumento de análise linguística dos dados deste trabalho.

3.1 METODOLOGIA E MÉTODOS

Apresentaremos a abordagem metodológica que adotamos para realizar esta pesquisa, que tem como objetivo analisar os posicionamentos das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas. Para isso, utilizamos a Análise Crítica do Discurso como uma ferramenta teórica e prática que nos permite examinar os textos produzidos e consumidos pelos Surdos, considerando os seus contextos sociais, históricos e culturais. Além disso, recorreremos à autoetnografia a partir das vozes dos autores Lévi-Strauss (1955), Chang (2008), Snyder (2015), Santos (2017) e Pardo (2019) como um método complementar que nos possibilita observar e participar das situações comunicativas em que os Surdos estão envolvidos, coletar dados multimodais e triangulares e refletir sobre a nossa posição e o nosso papel na pesquisa.

“Autoetnografia” deriva do grego *auto* (“próprio” = “em si mesmo”), *ethnos* (“grupo” = no sentido de “um povo ou conjunto de afiliação”) e *grapho* (“escrever” = “a forma de produzir a escrita”). Dessa forma, já na simples investigação de sua origem, a palavra nos remete a um tipo de abordagem específica por sua maneira de proceder, ou seja, se refere à forma de elaborar um relato (“escrever”) sobre um conjunto de afiliação (“um povo”) a partir de “si mesmo” (do ponto de vista daquele que escreve).

De forma geral, podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo de três partes” (Chang, 2008), baseado em

²⁸ Sempre que utilizarmos o termo Engajamento, estaremos nos referindo ao Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Por isso ele será destacado em negrito e com a inicial maiúscula sempre que aparecer no texto.

três direções: a primeira seria uma direção metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, uma direção cultural – cuja base é a interpretação: a) das experiências vividas (a partir da memória), b) da relação entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e, por último, a direção do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso mostra que a reflexividade desempenha um papel muito importante no modelo de pesquisa autoetnográfica, já que a reflexividade exige a constante consciência, avaliação e reavaliação, feitas pelo pesquisador, de sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e dos resultados consequentes de sua investigação.

O assim chamado “equilíbrio triádico da autoetnografia”, relevante e muito útil em nossa investigação, fica bem visível na ilustração seguinte.

Figura 12 – Equilíbrio triádico da autoetnografia



Fonte: Elaboração do autor, baseado na discussão feita por Chang (2008) e Snyder (2015).

Esta pesquisa assume o caráter autoetnográfico justamente por se inserir na direção metodológica cultural, cuja base é a interpretação da relação entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e dos fenômenos sociais investigados (docente de Libras > docentes de Libras > discursos polarizados).

Explicaremos, então, os princípios e os procedimentos que seguimos para definir o objeto de estudo, delimitar o *corpus*, transcrever os textos, aplicar ferramentas analíticas, interpretar os resultados e validar as conclusões. Esperamos,

com isso, contribuir para o debate metodológico no campo da ACD e para o conhecimento sobre a Comunidade Surda e suas práticas discursivas.

As discussões teóricas sustentam-se previamente na produção acadêmica em ACD e em LSF a partir dos estudos de Kress (1990), Fairclough (1992, 1995), Van Dijk (1993), Halliday (1994), Wodak (2004), Resende e Ramalho (2009), Vian Jr. (2010), Pedrosa (2012, 2013), Irineu (2020) e Cunha (2021); desse modo, a arena discursiva que a polarização legal e educacional brasileira impulsiona entre membros da Comunidade Surda propicia um diálogo transdisciplinar a respeito da hegemonia, dominação da relação interlingual que atravessa Surdos e não-Surdos.

Creemos que a LSF, por meio das metafunções, colabora analiticamente no sentido léxico-gramatical para a produção de sentidos. A avaliatividade se utiliza de recursos diferenciados para atribuição de valor, conforme a experiência social do indivíduo.

Sob a ótica dos letramentos críticos e dos letramentos visuais, na perspectiva do ensino de Libras, a discussão será baseada nos pressupostos e nas premissas teóricas de Quadros (1997), Perlin (2006), Strobel (2008), Petit (2008), Silva (2008) e Gesser (2012), que revelam resultados de pesquisas produzidas no campo da Linguística das Línguas de Sinais e dos Estudos Surdos. Essas autoras são responsáveis por uma série de estudos que contribuem para o conhecimento sobre o plurilinguismo, contexto em que se encontram as pessoas Surdas inseridas nos diversos âmbitos sociais.

A aproximação de pesquisas acadêmicas com a realidade social e cultural de um determinado grupo requer empatia e engajamento para desfazer preconceitos linguísticos e o senso comum. O motivo para nos dedicarmos a esta pesquisa de caráter crítico e social reside no fato de não compactuarmos com a desigualdade e a exclusão social que persistentemente vivenciamos durante anos, especialmente na Comunidade Surda.

Essa especificidade colabora para uma conclamação nas áreas das Ciências Humanas e dentro dos estudos da linguagem pelo viés da ACD. Para essa aplicabilidade metodológica, o ponto de vista funcionalista dialoga com as premissas da LSF.

Para a pesquisa, utilizaremos a abordagem qualitativo-interpretativista do tipo autoetnográfica, a qual, além de ser uma opção do investigador, pelo viés da GSF, acompanha-se de um conjunto de regras e critérios que servem de referência no

processo de busca da explicação ou da elaboração de previsões em relação a questões ou problemas específicos. Doloriert e Sambrook (2009) defendem a abordagem qualitativa como uma forma de pesquisar o fenômeno social, pois permite uma compreensão mais profunda dos aspectos subjetivos e contextualizados do objeto de estudo. Eles argumentam que a abordagem qualitativa envolve a coleta de dados descritivos, exploratórios e interpretativos, utilizando diferentes métodos, como entrevistas, observações e análise de documentos.

Os autores afirmam que a abordagem qualitativa é particularmente útil em pesquisas que envolvem processos sociais complexos e dinâmicos, que podem ser difíceis de quantificar ou medir de forma objetiva. Eles também ressaltam a importância de se considerar o papel do pesquisador no processo de pesquisa e defendem que a subjetividade e a perspectiva do pesquisador devem ser levadas em conta na interpretação dos dados.

Em resumo, a abordagem qualitativa de Doloriert e Sambrook (2009) destaca a importância de se compreender o fenômeno social em seu contexto e de forma subjetiva, valorizando a perspectiva dos participantes da pesquisa e a interpretação do pesquisador.

De acordo com Pardo (2019), nesse tipo de pesquisa, o indivíduo observa determinado grupo social ou a cultura da qual ele também participa. Assim, ressalto que esta dissertação se inscreve nessa perspectiva de pesquisa, já que o pesquisador é o observador de um grupo (Comunidade Surda – professores de Libras) do qual ele também faz parte (professor de Libras e colega dos referidos professores). Trata-se de um estudo que almeja contribuir com a ACD e com os Estudos Culturais Surdos. Sobre o pesquisador, está inserido no contexto de pesquisa do qual ele também faz parte. De acordo com Eriksson (2010, p. 97):

Ao fazer pesquisa em meu próprio quintal cultural, já sou considerado um *insider*, aceito como uma parte natural do sistema. Tenho um bom ângulo de visão e minha presença não incomoda o sistema social de nenhuma maneira anormal. Sou um verdadeiro nativo. [...] Facilmente me misturo.

Sobre o pesquisador ser considerado um *insider* em sua própria pesquisa, em seu próprio quintal cultural, isso diz respeito à posição que ocupa em relação ao contexto que está sendo estudado. Quando o pesquisador faz parte do grupo ou da cultura que está sendo investigada, ele tem acesso a informações e *insights* que um

pesquisador de fora não teria. Isso pode ser uma vantagem, pois o pesquisador *insider* pode entender melhor as nuances e os significados culturais do que está sendo observado e pode estabelecer relações de confiança mais facilmente com os participantes da pesquisa.

No entanto, de acordo com Pardo (2019), essa posição também pode apresentar desafios, pois o pesquisador pode ter preconceitos inconscientes ou ter dificuldade em lidar com a subjetividade em relação à sua própria cultura. Por isso, é importante que ele faça um esforço consciente para examinar suas próprias suposições e seus preconceitos e mantenha uma abordagem reflexiva em relação à sua posição como *insider* (Pardo, 2019, p. 21). Além disso, é importante que o pesquisador leve em consideração as perspectivas dos participantes da pesquisa e que trabalhe em colaboração com eles para produzir resultados que reflitam, com certas adequações, as difíceis complexidades do contexto cultural.

O método qualitativo é aquele que se baseia na coleta e análise de dados textuais ou discursivos sem recorrer a procedimentos quantitativos ou estatísticos. Esse método permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos discursivos, levando em conta as dimensões sociais, históricas e culturais que os envolvem. O método qualitativo pode ser aplicado a diferentes tipos de materiais discursivos, como entrevistas, documentos, mídias etc. Um exemplo de uso desse método é o trabalho de Salles e Dellagnelo (2019), que utilizaram a ACD qualitativa para analisar os significados representacionais em relatórios de sustentabilidade de empresas brasileiras.

O método interpretativo, por sua vez, é aquele que se baseia na interpretação dos sentidos e das intenções dos atores sociais envolvidos nas práticas discursivas. Esse método busca compreender como os discursos são produzidos, recebidos e negociados pelos participantes, levando em conta as suas posições sociais, os seus interesses e as suas ideologias. O método interpretativo pode ser aplicado a partir de diferentes perspectivas teóricas, como a hermenêutica, a etnometodologia, a pragmática etc. Um exemplo de uso desse método é o trabalho de Fairclough (2003), que utilizou a ACD interpretativa para analisar os discursos sobre a globalização e a democracia.

O método (auto)etnossociológico é aquele que se baseia na observação participante e na reflexividade do pesquisador sobre as suas próprias práticas discursivas e as dos outros. Esse método busca compreender como os discursos são

construídos e reconstruídos nas interações sociais cotidianas, levando em conta as dimensões subjetivas, relacionais e situacionais que os influenciam. O método (auto)etnossociológico pode ser aplicado a partir de diferentes abordagens teóricas, como a sociologia da linguagem, a etnografia da comunicação, a análise da conversação etc. Um exemplo de uso desse método é o trabalho de Wodak (2009), que utilizou a ACD (auto)etnossociológica para analisar os discursos sobre o nacionalismo e o racismo na Europa.

Para esta pesquisa, utilizaremos procedimentos metodológicos com base na abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (Magalhães; Martins, Resende, 2017; Nunes, 2021), seguindo o procedimento metodológico sugerido na ASCD (Pedrosa, 2016, 2018; Cunha, 2021).

A abordagem metodológica qualitativo-interpretativista é uma proposta que combina a Análise de Discurso Crítica com a etnografia, visando compreender as práticas discursivas e sociais em seus contextos históricos e culturais. Essa abordagem parte do pressuposto de que o discurso é uma forma de ação social que reflete e constitui as relações de poder, a ideologia e a identidade entre os atores sociais. Para analisar o discurso de forma crítica, é preciso ir além da descrição textual e considerar os aspectos extratextuais que influenciam a produção, a circulação e a recepção dos textos. Nesse sentido, a etnografia se apresenta como um diálogo complementar à ACD, pois permite ao pesquisador observar e participar das situações comunicativas, coletar dados multimodais e triangulares e refletir sobre a sua posição e o seu papel na pesquisa.

Com o intuito de estruturar de maneira mais eficiente os fundamentos que sustentam a pesquisa qualitativa, é apresentado o esquema a seguir, elaborado por Cunha (2021).

Quadro 7 – Etapas-resumo das características da pesquisa qualitativa

| Características da pesquisa qualitativa | |
|--|---|
| 1 | Preza pela qualidade e não pela quantidade de dados: uma análise interpretativista, orientada por lógicas, razões, valores e emoções. |
| 2 | Discute um contexto social específico: a descrição e o entendimento dos dados dependem de fatores da realidade estudada ou das representações dessa realidade. |
| 3 | Pesquisa de base fenomenológica, subjetivista e interativa: um vínculo intrínseco entre o ambiente estudado, o objeto de estudo e o pesquisador. |

| | |
|----------|---|
| 4 | Trabalha costumeiramente com caráter indutivo de hipóteses: privilegia as generalizações por meio de um dado estudado, muitas vezes etnograficamente gerado. |
| 5 | Pesquisa de base aplicada: análise detalhada de diversas materialidades empíricas, textos e discursos, manifestações, entre outras, para uma crítica social. |
| 6 | Multiplicidade de métodos: de acordo com cada necessidade, já que a sociedade é múltipla, uma nova configuração de pesquisa pode ser utilizada. Então, o enquadre metodológico é aberto, maleável e flexível. Trata-se de uma oscilação entre a estabilidade de conceitos. |

Fonte: Cunha (2021, p. 58).

Fairclough (1992) propõe um modelo de análise que envolve três níveis: o nível da descrição textual, o nível da interpretação discursiva e o nível da explicação social. Cada nível corresponde, respectivamente, a uma pergunta de pesquisa: o que é dito? Como é dito? Por que é dito? Essas perguntas orientam o pesquisador a identificar os elementos linguísticos, os recursos multimodais, os gêneros discursivos, as estratégias argumentativas, os posicionamentos ideológicos e as implicações sociais dos textos analisados. Além disso, os autores sugerem uma série de procedimentos metodológicos para a coleta e a análise dos dados, tais como: definir o objeto de estudo, delimitar o *corpus*, elaborar um protocolo etnográfico, transcrever os textos, aplicar ferramentas analíticas, interpretar os resultados e validar as conclusões.

O método qualitativo-interpretativista foi empregado nesta pesquisa para analisar linguisticamente as vozes que permeiam os discursos dos professores de Libras, baseado no subsistema **Engajamento**, presente no Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005).

A investigação qualitativa tem interesse pelas perspectivas da realidade que não são mensuráveis, orientando a compreensão e a realização na dinâmica das relações sociais. Minayo (2001) esclarece a investigação qualitativa como um trabalho de sentidos, motivos, interesses, valores, aspirações e atitudes, correspondentes a períodos intensos das relações, dos recursos e dos fenômenos que não sejam restringidos à operacionalização de variáveis.

Apesar de haver uma variedade, extensão e complexidade em relação ao conceito do que seria uma pesquisa qualitativa, a fim de estabelecer uma discussão frutífera do que seja tal formato de pesquisa, elencamos alguns princípios. Como a própria nomenclatura indica, o foco principal dessa abordagem é a “qualidade” da pesquisa. Essencialmente, o que se busca é discutir resultados sem a exigência de dados precisos e estatísticos. Isso nos faz crer que a descrição e o entendimento dos

dados dependem de fatores sociais advindos de uma realidade estudada (base fenomenológica, subjetivista e interativa), criando uma certa generalização (base indutiva) de hipóteses – dados esses que são gerados pelo próprio pesquisador (em campo, com base etnográfica). Segundo Flick (2007), a pesquisa qualitativa possui o propósito de compreender, descrever e explicar alguns fenômenos sociais desde o interior de suas práticas por meio de diferentes formas. Logo, concluímos que esse tipo de abordagem de pesquisa é de base aplicada. Com isso, ela dependerá de diversos fatores para orientar sua investigação, já que não possui um caráter formalista.

Ademais, a investigação, quando qualitativa, tem o ambiente como fonte direta de informações. Por consequência, o investigador manterá contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório (Prodanov; Freitas, 2013, p. 113).

De maneira geral, podemos garantir que as investigações qualitativas são fundamentadas em práticas interpretativas, que consistem no fato de serem orientadas por lógicas e razões, além de valores, de crenças e de emoções, “em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 34). O foco desse modelo é a interpretação dos dados. A investigação qualitativa versa sobre um conjunto de “práticas materiais interpretativas” capazes de dar visibilidade ao mundo.

Segundo se evidencia, a investigação qualitativa tem a preocupação de compreender os outros: o que fazem ou o que dizem. E, para dar conta disso, dada a complexidade de entender um grupo social, um contexto específico, entre outros aspectos, é preciso ressaltar um outro ponto relevante da escolha da investigação qualitativa: a possibilidade de analisar diversas materialidades a fim de compreender a realidade analisada que compõe uma pesquisa (Cunha, 2021, p. 61). Ou seja, diversos materiais empíricos podem fazer parte do empreendimento analítico da

pesquisa, por exemplo, as entrevistas, as produções culturais, os textos escritos, sonoros, imagéticos, bem como uma multiplicidade de métodos.

3.2 SUGESTÕES METODOLÓGICAS DA ASCD

Como mencionado anteriormente em nosso capítulo teórico, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso é uma área de pesquisa dos estudos discursivos do Brasil surgida em 2011 com um grupo de nove pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, liderados pela professora Doutora Cleide Emília Faye Pedrosa. Seu campo de investigação dialoga tanto com a Sociologia Aplicada para a Mudança Social quanto com a Comunicação para a Mudança Social, bem como com os Estudos Culturais, a Linguística Sistêmico-Funcional, a Linguística Textual e a Gramática do Design Visual (Pedrosa, 2012).

No que diz respeito à ASCD, Pedrosa (2012, p. 4) declara o seguinte: “Consideramos, portanto, que acompanhar as transformações sociais e culturais não é exclusivo da ACD, ou da Sociologia, ou da Comunicação, ou de qualquer outra área de conhecimento; faz parte da posição de várias áreas e das interações entre elas na atualidade”, e a ASCD permite a interseção entre todas elas. Partindo desse pressuposto, essa corrente “se apresenta como uma proposta que busca (re)discutir algumas questões fundamentais para a ACD, como: atores e identidades, tipos de transformações sociais e culturais, tipos de poder” (Pedrosa, 2013).

Para concluir a proposta, uma abordagem para estudos da área foi elaborada pela ASCD, que não deve ser considerada um modelo a ser seguido, mas sim uma diretriz a ser aplicada ao objeto de pesquisa.

A fim de estruturar uma pesquisa propositiva, instrutiva e reflexiva, apresentamos na sequência o quadro proposto por Cunha (2021), e logo depois, a partir dele, fazemos uma interface entre a ACD e os Estudos Surdos. Como escreveu o pesquisador, “O quadro é uma contribuição para a abordagem sociológica e comunicacional do discurso enquanto evolução da corrente, contribuindo com a estruturação de um caminho metodológico para futuras pesquisas do grupo” (Cunha, 2021, p. 53). A propositura apresenta quatro passos resumidos e adaptados por Oliveira (2022) vistos no quadro a seguir.

Quadro 8 – Quadro de etapas de decisão da pesquisa

| |
|---|
| <p>1º Passo: Produzir reflexões preliminares</p> <p>Decidir sobre a escolha de realizar uma pesquisa crítica;</p> <p>Estabelecer um problema social a ser estudado que tenha algum aspecto semiótico no centro da discussão;</p> <p>Compreender a conjuntura engendrada no problema social em estudo;</p> <p>Formular hipóteses e inquietações;</p> <p>Projetar objetivos de pesquisa.</p> <p>NOTAÇÕES: A decisão de fazer uma pesquisa crítica vem antes da formatação de uma pesquisa em si. O pesquisador precisa ter o anseio de contribuir com uma questão social a fim de superá-la. Com clareza, é preciso saber o que pretende investigar. É preciso uma reflexão do pesquisador para saber se a pesquisa pode ou não resultar em uma contribuição.</p> |
| <p>2º Passo: Pré-análise</p> <p>Definir estratégias;</p> <p>Reconhecer interfaces transdisciplinares;</p> <p>Eleger categorias analíticas;</p> <p>NOTAÇÕES: Já que é uma abordagem transdisciplinar, é basilar que haja a associação de diferentes campos, conceitos e autores. A apropriação dos conhecimentos é fundamental. Categorias sociais e linguísticas precisam ser elencadas. Não são categorias predefinidas, mas que encaminharão uma observação analítica. Tais categorias gramaticais e discursivas elencadas devem ser as mais recorrentes e regulares no conjunto do(s) discurso(s) observado(s) a fim de viabilizar a compreensão das questões discursivas e sociais da pesquisa.</p> |
| <p>3º Passo: Análise</p> <p>Identificar os sentidos às questões sociais;</p> <p>Vincular as discursividades às suas diversas semioses materializadas;</p> <p>Promover diálogos.</p> <p>NOTAÇÕES: Devem ser abordados os aspectos vinculados às práticas discursivas e sociais, tais como: ideologias, hegemonias, poderes, discriminações, preconceitos, relações institucionais, agentes... Aspectos situacionais mais amplos que contribuem para construção de significações. É imprescindível para o pesquisador estabelecer o diálogo entre análise dos dados com os conceitos trabalhados no aporte teórico da pesquisa. As teorias apresentadas precisam fazer sentido ao se atrelar com os dados, justificando as suas utilizações.</p> |
| <p>4º Passo: Pós-análise</p> <p>Reflexão final sobre o trabalho.</p> <p>NOTAÇÕES: O desafio do pesquisador na fase final é lançar um novo olhar sobre o problema social, propondo soluções, superação ou diminuição – mudanças sociais – para a questão estudada. É válido pontuar sobre a contribuição do trabalho para a causa estudada ou para outros trabalhos posteriores, formando um processo de mudança iniciado.</p> |

Fonte: Oliveira (2022, p. 113).

A partir dessa proposta de percurso metodológico levantada por Cunha (2021), apresentamos mais um quadro que propõe um diálogo entre a ACD e os Estudos Surdos.

Quadro 9 – Diálogo entre a ACD e os Estudos Surdos – passos para a pesquisa em ASCD

| PROPOSTA PARA A PESQUISA | | |
|---|--|---|
| 1º Passo: produzir reflexões preliminares | | Explicações |
| 1 | Decidir sobre a escolha da pesquisa crítica a ser desenvolvida | A decisão justifica-se pela pouca concentração de pesquisas de cunho crítico no cenário nacional que envolvem a Comunidade Surda como grupo subalternizado. O desejo de contribuir para o campo de estudos em ACD deu-nos o impulso necessário para analisarmos a(s) transformação(ões) sociais que a Comunidade Surda brasileira vivencia. |
| 2 | Definir um problema social a ser investigado que se relacione com a abordagem crítico-discursiva | A tensão discursiva atual oportuniza uma investigação sobre a realidade sócio-histórica dos Surdos a fim de compreender o porquê dos discursos polarizados entre os professores de Libras Surdos e não-Surdos. Trata-se de um choque real, sério, estando a linguagem no centro das discussões. |
| 3 | Relacionar as razões pelas quais o problema social em estudo corrobora a conjuntura engendrada | Refletir sobre as causas que interferem para o problema social investigado leva-nos também ao pensamento de como superar tais obstáculos. Esses conflitos afetam o campo cultural e social (Cunha, 2021). Seja em vídeos em Libras ou em textos escritos inseridos em comentários no <i>Instagram (Rells)</i> por meio da língua portuguesa escrita, o fato é que os professores de Libras se encontram divididos em seus pontos de vista sobre o ensino de Libras. |
| 4 | Formular hipóteses e inquietações | Nesse processo, acreditamos que todo pesquisador busca colaborar com a questão social em estudo. Desse modo, as inquietações são instrumentos motivadores para compreender o problema social; questões que causem dúvidas sobre como entender o assunto ou um campo teórico (Cunha, 2021). Buscamos colaborar com os Estudos Surdos no sentido de interlocução e diálogo pautados na alteridade em compreender o “Outro”; Surdo e não-Surdo. |
| 5 | Propor objetivos para a pesquisa | Por esse motivo, acreditamos que a pesquisa direcionada aos postulados da Análise Crítica do Discurso, em concomitância com a Linguística Sistemico-Funcional (ACD/LSF), permitirá uma imersão na forma como a prática social da linguagem utilizada nos comentários de |

| | | |
|----------|------------------------------|---|
| | | professores de Libras na rede social investigada nos leva a entender como a Comunidade Surda se encontra polarizada no assunto em questão. |
| | 2ª Etapa: pré-análise | Explicações |
| 6 | Definir estratégias | Sobre como serão organizados os dados gerados para que sejam respondidas as hipóteses e as questões de pesquisa (Cunha, 2021), acreditamos que esta seja uma etapa crucial para o pesquisador, pois é nesse momento que a forma de selecionar os dados deverá estar definida. Quanto mais objetivo, simples e de fácil acesso for o <i>corpus</i> , mais ele colaborará para as análises. Essa etapa configura-se um momento importante para a elaboração da pesquisa devido ao fato da grande quantidade de informações que encontramos na rede social investigada. Basicamente, entende-se que os atores envolvidos ou o contexto discursivo escolhido para ser coletado servem como pilar para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa em ACD/LSF. |
| | | |
| 7 | Identificar interfaces | Identificação de conceitos a serem trabalhados e de quais diálogos transversais estarão presentes no corpo do texto. Justamente por se tratar de um campo de estudos transdisciplinar, a ACD permite essa combinação com diferentes campos, conceitos e autores (Cunha, 2021). Sem dúvida, envolver a ACD/LSF com os postulados dos Estudos Culturais, com a Sociologia e com os Estudos Surdos possibilita um misto, levando-nos a enxergar lacunas a serem preenchidas em prol de uma melhor intervenção teórica e prática em pesquisas que ainda não fazem parte da abordagem com a qual trabalhamos. |
| | | |
| 8 | Selecionar categorias | Conforme a prática social da linguagem a ser observada analiticamente, as categorias viabilizam uma versão que atenda às expectativas do pesquisador. Afastando-se de uma pesquisa pautada na Gramática Tradicional, a referida pesquisa dialogará com uma Gramática Sistêmico-Funcional, e a categoria escolhida contribui para a compreensão social e discursiva dos textos observados. Num tópico específico, as categorias de análise serão pontuadas. |
| | 3ª Etapa: análise | Explicações |

| | | |
|----|---|---|
| 9 | Identificar os sentidos na questão social analisada | Para organizar esta parte, na seção destinada às análises e aos resultados, os dados precisam ser interpretados nos conceitos teóricos da pesquisa que evidenciem a luta ideológica nas esferas social, educacional, linguístico-cultural, além dos preconceitos, demonstrados nas análises. |
| 10 | Conduzir a discursividade à sua materialidade | Sendo uma pesquisa qualitativo-interpretativista e também etnográfica que analisa textos escritos por membros da Comunidade Surda, entendemos que esta parte reforça a importância de se conhecer a forma simplificada que alguns Surdos possuem na maneira de externar os seus pensamentos através da escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) e evidentemente em Língua Portuguesa (LP), afinal de contas, os <i>corpora</i> envolvem fragmentos de pessoas Surdas bilíngues, que dominam a segunda língua em sua forma escrita (L2), sendo esses fragmentos aspectos semióticos e gêneros discursivos das práticas sociais da linguagem, através de recortes transcritos sobre a temática “ensino de Libras por pessoas ouvintes”, que geraram os comentários na rede social (<i>Instagram</i>). |
| 11 | Estabelecer diálogos | O aporte teórico da pesquisa dialoga com a ACD, a ASCD, a GSF e com as categorias dos Atores Sociais. É indispensável que o sentido das teorias apresentadas esteja interligado aos dados analisados, justificando a sua utilidade. |
| | 4ª Etapa: pós-análise | Explicações |
| 12 | Reflexões finais | Nesta etapa é importante comprovar que o trabalho contribui para a questão da mudança social estudada e como a teoria colabora para os trabalhos posteriores destinados aos Estudos Surdos na ASCD, aspectos a serem pontuados nas análises de conclusão. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Cunha (2021).

A respeito do quadro apresentado, enquanto pesquisador, interessa-nos que o leitor compreenda a razão pela qual destacamos o problema social a ser pesquisado. A seguir, os trabalhos de Fairclough (1999) avalizam o aporte teórico-metodológico adotado para compreender as etapas apresentadas anteriormente, e o caráter transdisciplinar da ACD permite o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, embora o método quantitativo contribua quando os *corpora* são maiores (Cunha, 2021, p. 34).

De maneira geral, as pesquisas qualitativas são embasadas em práticas interpretativas, as quais são orientadas por lógicas, razões e valores, bem como por crenças e emoções em relação ao mundo e à sua compreensão e estudo (Denzin: Lincoln, 2006, p. 34). O cerne desse modelo reside na interpretação dos dados, centrando-se em um conjunto de práticas materiais interpretativas que possibilitam a visibilidade do mundo.

3.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

As questões de pesquisa surgiram da combinação entre as ansiedades percebidas na Comunidade Surda e da trajetória pessoal dos pesquisadores, juntamente com as observações dos diálogos ocorridos nos encontros entre professores de Libras, tanto presenciais quanto virtuais. Este contexto de pesquisa nos levou a identificar criticamente certas questões que orientam os objetivos desta investigação. Surgiram inquietações relacionadas à representação dos professores de Libras não-surdos, bem como sobre a dinâmica e a influência das ideologias nos discursos produzidos pelos Surdos que abordam essa parcela da comunidade. Portanto, formulamos as seguintes questões de pesquisa, buscando contribuir também para o avanço do conhecimento no campo da Análise Crítica do Discurso (ACD):

- a) Quais categorias de **Engajamento** estão presentes nos comentários dos participantes?
- b) Quais Esferas Identitárias são apresentadas entre os professores de Libras?
- c) De que forma uma pesquisa em ACD/ASCD sobre a polarização entre os professores de Libras pode contribuir para uma mudança social na Comunidade Surda?

Apresentaremos a seguir os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar os posicionamentos polarizados das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas.

Objetivos Específicos

A fim de direcionar adequadamente os processos da pesquisa, elaboramos quatro objetivos específicos:

- i) Categorizar os tipos de **Engajamento** presentes nos discursos dos professores de Libras Surdos e não-Surdos.
- ii) Identificar as esferas identitárias nos discursos polarizados dos sujeitos Surdos e não-Surdos.
- iii) Identificar os sujeitos discursivos que estão associados às esferas identitárias.
- iv) Contribuir, a partir da ACD/ASCD e dos Estudos Surdos, com uma releitura sobre a atuação dos docentes de Libras Surdos e não-Surdos, visando mudanças sociodiscursivas em instituições de ensino públicas e/ou privadas.

Para responder as perguntas de pesquisa, foi realizada uma análise com base numa visão discursiva e social a partir da ACD e dos Estudos Surdos acerca do ensino de Libras. A análise textual será pela aplicabilidade da GSF, apoiada nas categorias de **Engajamento**, inicialmente divididas por Martin e White (2005) em *monoglossia* e *heteroglossia*. Posteriormente, foram definidas, dentro da heteroglossia, a Contração e a Expansão Dialógica, subdivididas em *refutação* e *ratificação*, no caso da Contração Dialógica, e *acolhimento* e *atribuição*, no caso da Expansão Dialógica.

3.4 GERAÇÃO DO CORPUS

Para constituir e definir o *corpus* de análise, levando em conta que as redes sociais são um meio de interação muito usado por pessoas Surdas em suas interações em língua de sinais e em português escrito como (L2), usamos, como já mencionado no início deste capítulo, estruturas para servirem de base para a busca e a seleção dos vídeos que teriam os comentários. A primeira expressão usada foi “ensino de Libras por ouvintes”, frase conceitual muito usada em temas de vídeos produzidos por Surdos em Libras. As outras expressões foram “privilégio ouvinte”, “protagonismo surdo” e “professores surdos”, discursos interativos que acreditamos que sejam estimulantes para uma participação nos comentários. Ao buscar por esses vídeos na plataforma *YouTube*, encontramos, no período inicial da pesquisa, vários vídeos que

tratavam da temática investigada, mas depois vimos que os comentários nesses vídeos ou tinham sido todos deletados pelos próprios autores dos vídeos, ou o espaço para colocação de comentários pelos seguidores dos autores dos vídeos postados na plataforma digital (*YouTube*) tinham sido restringidos ou removidos, o que impedia a nossa geração de *corpus*.

Partimos, então, para outras redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e constatamos o mesmo problema em relação à limitação ou exclusão de comentários que refutavam os autores dos vídeos. Por fim, encontramos um vídeo postado na rede social *Instagram* (*Reels*).²⁹ Percebemos que a escolha do vídeo nos permitiu, pela necessidade da pesquisa, conforme Bauer e Gaskell (2002), atender ao princípio da representatividade, já que a autora do vídeo é uma mulher Surda, líder renomada e reconhecida por toda a Comunidade Surda brasileira, sendo seguida por 17.200 pessoas em seu perfil do *Instagram*, tendo sido participante do primeiro grupo de formação de professores Surdos organizado pelo MEC/Feneis no ano 2000.

Sobre a temática investigada, foram encontrados outros vídeos produzidos pela mesma líder Surda e postados por terceiros em outras redes sociais, mas ficamos impossibilitados de coletar dados, já que os comentários tinham sido excluídos ou limitados. O vídeo que encontramos para análise foi postado no *Instagram* da própria pessoa, que é aberto (perfil público), com possibilidade de acesso e interação por qualquer usuário da rede social. O vídeo conta até o momento com 26.500 visualizações, 105 comentários, 1.532 curtidas e 500 compartilhamentos.

Como sou professor de Libras, membro da Comunidade Surda brasileira e já presenciei ou participei de muitas discussões sobre o ensino de Libras realizado por pessoas Surdas e não-Surdas e sobre as vagas destinadas a essa função serem ocupadas por não-Surdos, esta pesquisa tem também o caráter de “observação participante”. Depois de seguir as instruções descritas na definição do *corpus*, coletamos todos os comentários feitos sobre o vídeo mencionado. A seleção foi realizada em 19 de junho de 2023. Em toda a postagem foram identificados 80 (oitenta) comentários de professores Surdos (CPS) e 25 (vinte e cinco) de professores não-Surdos (CPnS). Essa distinção entre os dois grupos foi possível devido à minha experiência como professor de Libras e ao conhecimento pessoal que tenho de cada

²⁹ Os *Reels* do *Instagram* consistem em clipes breves e verticais, semelhantes aos do *TikTok*, que podem ter uma extensão máxima de um minuto.

participante da pesquisa. Dos 105 (cento e cinco) comentários registrados na postagem, o primeiro passo foi selecionar os que possuísem lexias que contemplassem a polarização entre os dois grupos de professores; entre os professores Surdos, identificamos 27 (vinte e sete) comentários que tivessem uma ou mais linhas de texto, e entre os professores não-Surdos, encontramos 15 (quinze) comentários que tivessem duas ou mais linhas de texto e lexias explícitas sobre a temática da polarização sobre o ensino de Libras.

Após terem sido selecionados os 42 (quarenta e dois) comentários que se encaixavam em nosso critério, realizamos uma análise linguístico-sociodiscursiva detalhada, mapeando as opiniões dos professores Surdos que expressaram apoio ao ensino de Libras tanto por professores Surdos quanto por não-Surdos, considerando as manifestações de monoglossia e heteroglossia. Observamos também as opiniões de professores Surdos e não-Surdos que se posicionaram contrários à ideia de que o ensino de Libras deveria ser conduzido por não-Surdos, evidenciando a presença simultânea de monoglossia e heteroglossia.

Os comentários são de suma importância porque as pessoas se colocam de forma espontânea e direta, sem um questionário predefinido e regras discursivas preestabelecidas, gerando, assim, mais espontaneidade e liberdade para os participantes se expressarem.

Para definir e alinhar a geração de dados aos objetivos da pesquisa e à problemática, estabelecemos alguns critérios para a formação final do *corpus* de análise. Utilizamos o critério da categoria linguístico-sociodiscursiva das lexias que tivessem a significação da docência e da polarização clara: *ensino*, *professor*, *surdo*, ou, ainda, qualquer processo referencial que se associasse a uma dessas lexias. Seria elegível para análise se remetesse à proposta da docência e/ou da polarização. Com essa definição, finalizamos a seleção, formando um *corpus* total de 42 comentários aptos às análises e que contemplariam nossos objetivos de análise, subdivididos em dois grupos:

GRUPO 1 – Comentários dos professores Surdos (CPS)

GRUPO 2 – Comentários dos professores não-Surdos (CPnS)

Usamos o negrito para destacar as palavras que expressam as avaliações, sejam monoglóssicas ou heteroglóssicas, ou seja, os itens avaliativos, bem como os tipos de sujeito e as esferas identitárias dos atores sociais identificadas no texto. Os

textos literais estão recuados em tamanho 11, com a sigla “CPS” ou “CPnS”, seguida da numeração. Segue um modelo:

CPS 7 – É importante defendermos nossa identidade surda, mostrar pesquisas já comprovadas.

De um total de 105 (cento e cinco) comentários na postagem, por ser membro da Comunidade Surda e conhecer todos os participantes pessoalmente, além de ser professor de Libras e fazer parte do corpo docente do curso LSB-PSL da UnB, pude fazer a divisão e identificação entre CPS e CPnS.

| Comentários de Surdos – CPS | Comentários de não-Surdos – CPnS |
|------------------------------------|---|
| Total - 27 CPS | Total - 15 CPnS |

Em nossa pesquisa, adotamos um pressuposto histórico-realista que acredita na construção da realidade a partir do amoldamento através dos valores sociais e políticos que se cristalizam ao longo do tempo (Fairclough, 2008).

Dessa forma, com base no exposto, os dados analisados nos interpelaram para a efetivação de um pensar dialético, uma vez que tal pensar contribui para o entendimento dos movimentos que colaboraram na condução dos argumentos dos professores de Libras, sujeitos da pesquisa, quando comentaram sobre seu ponto de vista em relação ao ensino de Libras ser praticado (ou não) também por professores não-Surdos.

3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE SOCIODISCURSIVA E LINGUÍSTICA

Empregamos neste estudo duas categorias de análise, a saber: a sóciodiscursiva e a linguística, embora concordemos que, ao aplicar uma GSF, o linguístico está totalmente articulado com o semântico-discursivo. Elas tiveram, na dissertação, conforme argumenta Costa Júnior (2013), a finalidade de guiar nossos estímulos e preocupações desde o começo. A primeira delas é a categoria das identidades dos atores sociais, em que analisaremos o papel da (re)construção identitária inserida nessas vozes polarizadas do “Grande ISA”. A segunda é a

categoria que está ancorada no Sistema de Avaliatividade por meio do subsistema **Engajamento** e seus subsistemas: a monoglossia e a heteroglossia.

3.5.1 Categoria de Análise Sóciodiscursiva

As categorias sóciodiscursivas se pautam nas contribuições dos estudos identitários do sociólogo Bajoit que foram contextualizados pela ASCD. Foram empregados fragmentos dos discursos dos sujeitos envolvidos para compreender as identidades evidenciadas a partir dos comentários no vídeo selecionado, buscando identificar as questões sociais de desigualdades, injustiças, dominações naturalizadas e representadas nas batalhas dos grupos marginalizados, seguindo assim a premissa da ACD quando se propõe a investigar de forma crítica a desigualdade social legitimada na fala (Wodak, 2003).

E, por meio do diálogo com a Sociologia para a Mudança Social (SMS), de acordo com Bajoit (2006), tivemos um alicerce para observar os aspectos das identidades e, por meio das discussões do “Grande ISA” – Indivíduo, Sujeito, Ator, que tipos de identidade emergem nos discursos dos professores de Libras.

Ser sujeito ou um ator social comprometido com um dos bens (atender ao que a sociedade espera dele, atender a seus sonhos ou tentar o equilíbrio) faz com que a Socioanálise tenha uma proposta diferente, mais ampliada, sobre o sujeito, proposta essa assumida pela ASCD para os estudos discursivos.

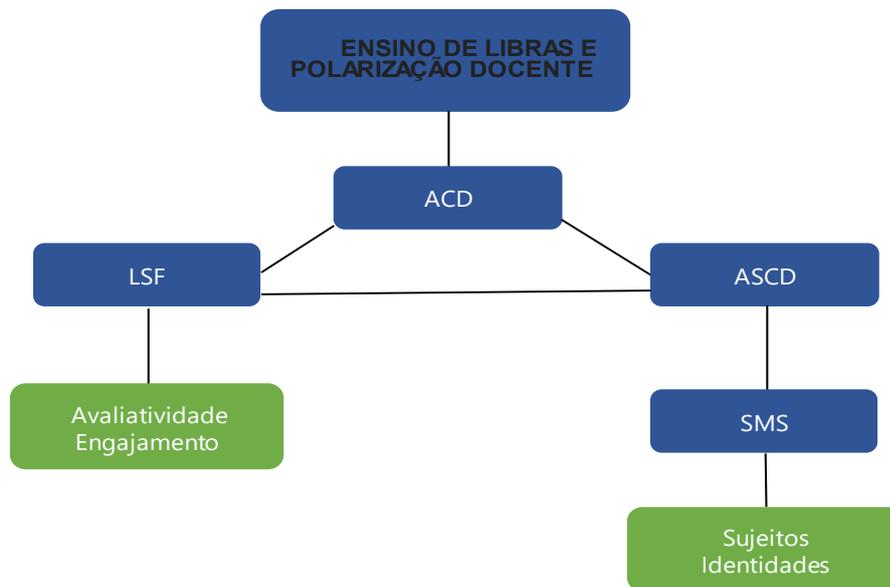
Nessa busca identitária, o sujeito, de um modo geral, quer atingir três objetivos (Bajoit, 2006, p. 174-175): a realização pessoal (compromissos consigo mesmo, identidade desejada); o reconhecimento social (compromissos com o que o sujeito pensa que a sociedade espera dele, identidade atribuída) e a consonância existencial (compromissos do sujeito ao buscar conciliar seus desejos e o que a sociedade espera dele, identidade comprometida).

Na construção da identidade, há o reconhecimento ou o não reconhecimento do sujeito para com uma determinada estrutura social, que envolve espaço e contexto histórico. Ela se relaciona aos aspectos individuais, como a diferença está relacionada aos aspectos coletivos, ou seja, a diferença é o que distingue a identidade individual da coletiva, sendo que a identidade se constitui pela diferença daquilo que ela não é. Conseqüentemente, identidade e diferença são inseparáveis, e as identidades são marcadas pela diferença (Woodward, 2014).

Os acontecimentos históricos, sociais e políticos contribuem constantemente para a (re)construção e a desconstrução das identidades, o que quer dizer que as identidades são construídas por meio das vivências com o outro, das manifestações de diferenças, conflitos, instabilidades, dúvidas em um dado contexto.

A seguir, apresentamos a imagem que resume as categorias analíticas empregadas na pesquisa.

Figura 13 – Categorias analíticas da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

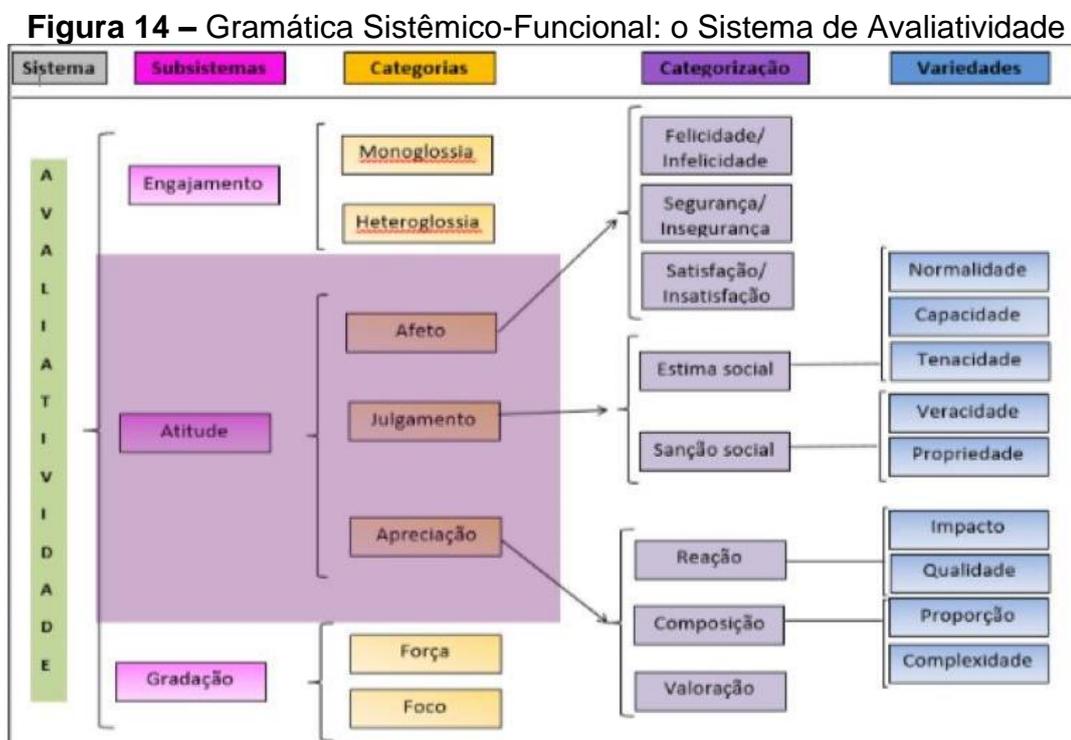
Apesar de as categorias estarem apresentadas de forma separada na figura, é importante ressaltar que esses eventos não são isolados, pois ocorrem simultaneamente nos discursos. Em LSF, por exemplo, vimos que existem três metafunções que funcionam ao mesmo tempo; entretanto, para os propósitos desta pesquisa, estamos focando na metafunção interpessoal com o subsistema **Engajamento**.

A ASCD acredita que o ator social é composto por várias categorizações, dependendo das situações e circunstâncias que causam tensões em sua existência. Portanto, pode haver diferentes tipos de sujeitos ligados às suas identidades fragmentadas, ou seja, as pesquisas sobre os atores sociais estão intimamente relacionadas ao trabalho sobre as identidades no processo de gerenciamento relacional de si mesmo.

A formação do sujeito exige habilidade do ator social para questionar suas angústias existenciais. Essas angústias desafiam o sujeito com o propósito de promover um processo de autogerenciamento que leva à construção do “eu” (Bajoit, 2008). Além disso, a SMS nos auxilia a entender como ocorre a transformação social em relação à Comunidade Surda e as batalhas discursivas presentes nesse momento de prática social.

3.5.2 Categoria de Análise Linguística

Nessa perspectiva dialógica, compreendemos que esses subsistemas possibilitam duas categorizações do falante/escritor, podendo se posicionar nos termos monoglossia ou heteroglossia, já mencionados anteriormente. A perspectiva para esse sistema é a distinção entre o enunciado monoglóssico, ou a afirmação direta e não dialógica, e a enunciação heteroglóssica, ou dialógica, que sinaliza uma posição ou fonte alternativa. A seguir, apresentaremos um esquema que mostra o Sistema de Avaliatividade sob a perspectiva da GSF:



Fonte: Romanhol (2018, p. 40), baseado em Martin e White (2005).

Dialogar de forma contrária ao discurso implica reservar espaço para o enunciado do outro com o objetivo de questioná-lo ou se opor a ele. O escritor

demonstra discordância com as afirmações de alguém e oferece argumentos articulados para sua própria fala a fim de enfraquecer ou destruir a posição contrária. É evidente que o grau de negação presente no discurso será determinado pelo grau de envolvimento participativo com o texto.

Dentro do contexto específico, há a necessidade de saber fazer a seleção das escolhas e possibilidades disponíveis no sistema linguístico, promovendo as devidas combinações. Em relação à Libras, as escolhas são os sinais do sistema que produzirão significado. Halliday e Matthiessen sugerem uma estratificação da língua em três níveis realizados concomitantemente: o semântico-discursivo, o léxico-gramático e o grafo-fonológico, que respectivamente têm relação com o nível de significado, da oração e das letras e dos sons. Partindo dessa estratificação, surgem dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação.

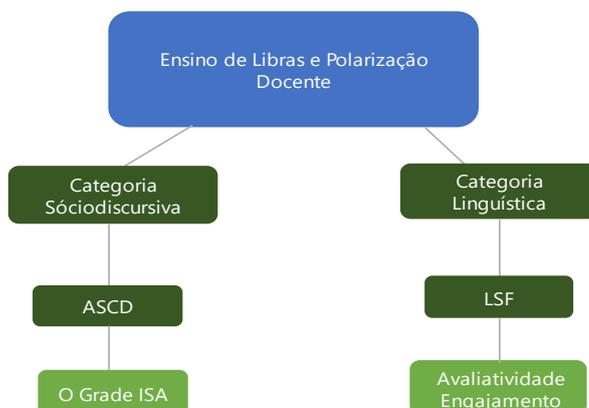
Ao produzir um texto, é preciso carregá-lo de aspectos contextuais. Halliday (1989, p. 12) retrata o contexto de situação a partir de um modelo conceitual, formado por três variáveis: campo, relações e modo.

Como foi dito anteriormente, neste trabalho de pesquisa, teremos como foco principal, na análise textual, o subsistema **Engajamento** e, na parte sóciodiscursiva, analisaremos as identidades dos atores sociais, “O Grande ISA”, e os posicionamentos dos professores de Libras a respeito dessas polarizações sobre quem tem ou não o mérito de ensinar a língua.

Segundo Martin (2001) e Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade destina-se principalmente às relações entre a voz autoral e a(s) voz(es) externa(s) ao texto, as prováveis posições alternativas e o leitor eventual, assim como os processos que utilizam para se posicionar no discurso.

O quadro a seguir demonstra as categorias de análise utilizadas na pesquisa.

Quadro 10 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No próximo capítulo, apresentaremos as análises dos dados gerados a partir de comentários dos professores de Libras que atuam em diferentes contextos educacionais. Analisaremos como esses profissionais se posicionam discursivamente sobre a sua prática docente, as dificuldades e os desafios que enfrentam, e as suas concepções sobre a Língua de Sinais Brasileira e o ensino dela. A partir da ACD, definimos duas categorias de análise: a categoria sóciodiscursiva, que diz respeito aos aspectos sociais, históricos e políticos que influenciam o discurso; e as categorias linguísticas, que se referem aos recursos linguísticos utilizados pelos sujeitos para construir seus sentidos e suas identidades. A seguir, apresentaremos os dados e os resultados gerados a partir das discussões das nossas análises.

4 POSICIONAMENTOS DOS PROFESSORES DE LIBRAS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Neste capítulo, apresentaremos as análises e discussões das identidades dos Sujeitos, professores de Libras, tendo como base as esferas identitárias do “Grande ISA” – Indivíduo, Sujeito, Ator, em interface com o subsistema **Engajamento**. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos, retomaremos os questionamentos que motivaram este estudo, buscando responder as dúvidas que levaram à sua realização.

4.1 RECONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA, A BASE TEÓRICA E OS DADOS GERADOS

A nossa proposta de pesquisa foi analisar os posicionamentos polarizados das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas. A base teórica que sustenta a nossa pesquisa está alicerçada nas teorias da ACD, da ASCD e dos Estudos Surdos.

Discurso, na perspectiva da ACD, “refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social” (Ramalho; Resende, 2011, p. 12). Recorremos às teorias basilares de Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) para assentar os questionamentos dos problemas sociais relacionados “a poder e justiça”. Acrescentamos que o atravessamento da ACD em diversos aspectos epistemológicos subsidia pesquisas em diferentes campos investigativos que contemplam o discurso. Isso porque a linguagem personifica e estabelece um “recurso capaz” de esmiuçar as relações de dominação, ou, ao contrário, para contestar e superar tais problemas.

Fairclough (2003a) entende que a linguagem apresenta “ponto de conexão entre estruturas abstratas e eventos concretos”. A essas práticas sociais que o ponto de conexão entre as estruturas e os eventos produzidos pela linguagem propiciam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) chamam de “sociedade e pessoas vivendo suas vidas”.

Reforçando a peculiaridade que a ACD apresenta para o campo investigativo que envolve o discurso, Ramalho e Resende (2011) ecoam a ideia de Fairclough (1999), justificando que o discurso é uma “parte” de toda a prática social. A linguagem

perpassa todos os níveis da vida social, portanto entendemos que a ACD interage com os níveis mais fixos (estruturas sociais) aos níveis mais flexíveis (eventos sociais), passando pelo nível intermediário (práticas sociais).

Em se tratando do campo teórico denominado Estudos Surdos, Perlin (2003) cita a focalização do Surdo na existência do outro (ouvinte), se apresentando como uma nova estratégia diante da filosofia pós-moderna, uma vez que o ouvinte [não-Surdo] também é o outro. Para a autora, os diferentes e supostos grupos minoritários, o modernismo bastante presente, vêm decaindo devido aos fatores do colonialismo erradicado há muitos séculos. A filosofia pós-moderna e os Estudos Culturais tomam sua grande oportunidade histórica para a emergência das diferenças que secularmente nos apresentam com constantes desvios e simbioses epistemológicos que produzem entre os discursos e os diferentes movimentos culturais.

A ASCD, por se tratar de uma abordagem transdisciplinar da ACD, constitui uma proposta teórica e metodológica que surge no espaço epistemológico decolonial do Sul do Sul, logo investe em pesquisas e posicionamentos acadêmicos e sociais em prol dos que sofrem com as desigualdades sociais (Pedrosa, 2023, p. 11), que, no contexto desta pesquisa, contempla os professores de Libras.

Os dados gerados nesta pesquisa se trata de comentários de professores de Libras Surdos e não-Surdos manifestados em rede social, dentro de um contexto de discussão que por muito tempo permeia os discursos da Comunidade Surda, que é o fato de existirem professores não-Surdos que ocupam função de docência no ensino de Libras e na formação de futuros licenciados em Letras/Libras. Essa discussão tem gerado atritos discursivos e polarizações entre professores de Libras Surdos e não-Surdos.

A análise dos dados gerados se deu a partir dos comentários dos professores de Libras em um vídeo específico disponível na rede social *Instagram*³⁰.

Grande parte dessas manifestações teve como objetivo defender a exclusividade ou preferência para que o ensino de Libras seja exercido somente por Surdos, o que gerou uma discussão acalorada entre os professores, que se manifestaram de diferentes maneiras, como veremos adiante nas análises.

Para analisar esses dados que foram gerados, utilizamos as categorias linguístico-sóciodiscursivas.

³⁰ O vídeo pode ser encontrado no link: <https://www.instagram.com/reel/Cj9XaUbjgGU/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>.

Como já mencionado, o grupo de atores sociais é uma parte integrante desse conjunto conceitual denominado “identidades múltiplas”. A sociedade atual provoca respostas variadas de cada sujeito³¹, que podem ser identificadas como papéis, através das inúmeras maneiras de participação na sociedade. Ser capaz de responder às diversas demandas encontradas no mundo contemporâneo é uma habilidade importante para fazer, ser e se sentir hoje em dia.

Por conseguinte, consideramos que compreender essas distintas categorias é imprescindível e, além disso, obrigatório. Sustentamos que existem múltiplos caminhos para alcançar a compreensão da temática das representações. Nesse sentido, uma via possível consiste em apreendermos as representações dos sujeitos sociais mediante a reflexão acerca do funcionamento da Gestão Relacional de Si (Bajoit, 2006).

Para os estudos das identidades, a SMS, representada pelo autor Bajoit (2006, 2008), é assumido que as relações sociais estão reguladas por coações sociais; esse é o ponto central para a construção das identidades sociais, mas também a construção das identidades individuais.

Num intercâmbio entre sujeitos/atores sociais ou entre sujeitos e grupos, temos uma relação social que, segundo Bajoit (2008, p. 130-131), apresenta quatro componentes: Finalidades significativas (dão sentido às ações dos atores sociais); Contribuições (recursos humanos e materiais para atingir os objetivos do grupo); Redistribuições desiguais (o campo de relação do sujeito varia em termos desiguais – classes sociais, forças políticas, grupos de influência) e Coação social (relações de meios desiguais entre os atores sociais num exercício de poder entre si) (Pedrosa, 2023, p. 18).

Consequentemente, garantimos que o ator é constituído, ou através de seu discurso ele pode ser caracterizado por sua esfera identitária, expressa verbalmente por meio de ações como realizar, ser, experimentar, comunicar, existir e agir. Portanto, apresentamos, com base em Bajoit (2008), os seguintes atores como fundamentos de nossa formação: atores de identidade atribuída, atores de identidade desejada e atores de identidade comprometida.

A fim de contemplar a parte linguística de nossa análise, utilizaremos as categorias da LSF, entendendo que a língua reflete nossas escolhas em três funções

³¹ Para esta pesquisa, utilizaremos, de forma intercambiada, a nomenclatura “Sujeito” e “Ator”. O sujeito é concebido no discurso, mas, quando o sujeito age, ele se torna um ator social.

principais, como descritas por Halliday (1994), que representam os principais objetivos da linguagem. Essas funções são as ideacionais, as interpessoais e as textuais. Elas se conectam aos significados de campo, relação e modo, descritos anteriormente. Portanto, podemos observar que as funções linguísticas organizam a linguagem e expressam os contextos socioculturais.

Quando empregamos a linguagem, primordialmente, visamos estabelecer sentidos, o que significa que não empregamos, verdadeiramente, a linguagem com o intuito de utilizar apenas estruturas gramaticais. As estruturas colaboram para a realização do sentido, concretizam as significações. Esse achado hoje nos parece descomplicado, mas deu origem a um novo paradigma linguístico. Halliday (2004) abordou a produção de três sentidos que se concretizam em formas linguísticas. Ou seja, ao usarmos a linguagem, moldamo-la, simultaneamente, em três sentidos: o sentido que envolve a natureza da prática – social, religiosa, familiar, jornalística, entre outros (domínio); o que envolve as relações pessoais – formal, informal, afetiva, não afetiva (relação); e o que engloba a mensagem – canal, organização, estrutura etc. (modo).

Com base no modelo de Avaliatividade (Martin; White, 2005), foram empregados trechos dos discursos dos atores envolvidos para compreender a diversidade linguística presente nos comentários do vídeo selecionado, denominados como “CPS” e “CPnS”, considerando tanto o uso da heteroglossia quanto da monoglossia. As análises enfatizaram o subsistema **Engajamento** (Martin; White, 2005).

Nos próximos tópicos, faremos as análises linguístico-sóciodiscursivas, tomando como referência os objetivos e as categorias propostos.

4.2 ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS MONOGLÓSSICOS

Em nosso procedimento, iremos subtopicalizar a análise sustentando uma trajetória sóciodiscursiva que será legitimada pela análise linguística. Em toda a postagem foram identificados 80 (oitenta) comentários de professores Surdos (CPS) e 25 (vinte e cinco) de professores não-Surdos (CPnS). Essa distinção entre os dois grupos foi possível devido à minha experiência como professor de Libras e ao conhecimento pessoal que tenho de cada participante da pesquisa. Dos 105 (cento e

cinco) comentários registrados na postagem, o primeiro passo foi selecionar os que possuíam lexias que contemplassem a polarização entre os dois grupos de professores; entre os professores Surdos, analisamos 27 (vinte e sete) comentários que tivessem uma ou mais linhas de texto, e entre os professores não-Surdos, analisamos 15 (quinze) comentários que tivessem duas ou mais linhas de texto e lexias explícitas sobre a temática da polarização sobre o ensino de Libras.

Após terem sido selecionados 42 (quarenta e dois) comentários que se encaixavam em nosso critério, realizamos uma análise linguístico-sóciodiscursiva detalhada, mapeando as opiniões dos professores Surdos que expressaram apoio ao ensino de Libras tanto por professores Surdos quanto por não-Surdos, considerando as manifestações de monoglossia e heteroglossia. Observamos também as opiniões de professores Surdos e não-Surdos que se posicionaram contrários à ideia de que o ensino de Libras deveria ser conduzido por não-Surdos, evidenciando a presença simultânea de monoglossia e heteroglossia.

A hipótese subjacente a essa divisão sugeria que haveria uma maior discordância entre os professores Surdos em relação ao ensino de Libras por parte de não-Surdos do que entre os professores não-Surdos. Para aprimorar nossa abordagem analítica, optamos por dividir a trajetória em duas etapas distintas: a análise das identidades nas esferas desejada e atribuída, considerando parâmetros monoglóssicos, e a análise das identidades nas esferas desejada, atribuída e comprometida, explorando parâmetros heteroglóssicos.

Ao fazermos uma pré-análise, seguindo os passos metodológicos sugeridos por Cunha (2021), e examinarmos as pistas linguísticas provenientes dos dados analisados, observamos uma tendência mais pronunciada em direção à manifestação de parâmetros heteroglóssicos. Contudo, conscientes dessa predominância, iremos apresentar também os comentários que contemplam a monoglossia, reconhecendo que ainda haverá uma diversidade de manifestações heteroglóssicas em diferentes partes dos comentários analisados.

A) Polarização: Surdos como professores de Libras

Neste tópico, analisaremos os comentários de professores Surdos e não-Surdos que defendem a ideia de que **apenas Surdos** sejam professores de Libras.

Antes de iniciarmos nossa descrição e análise dos dados, apresentamos a seguir nossa tradução para o português do vídeo em Libras da professora Surda que gerou os comentários (*corpus*) desta pesquisa.

Figura 15 – Vídeo motivador dos dados - professora Surda sinalizando



1.530 curtidas

Fonte: Discurso de professora de Libras Surda. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Cj9XaUbjgGU/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==>. Último acesso em: 13 jan. 2024.

Segue a tradução do vídeo em Libras para a Língua Portuguesa: “*Oi, gente, eu assisti a uma palestra de uma mulher ouvinte que palestrou em Libras. Fiquei observando, e nossa! Sabe o que ela disse? ‘Que os professores de línguas de sinais, Surdos ou ouvintes, devem ter liberdade para ensinar’.* Ela usou como exemplo o que acontece com a língua inglesa: *‘professores americanos fluentes em português podem vir ao Brasil ensinar português para brasileiros e, da mesma maneira, professores brasileiros podem mudar para os EUA e ensinar inglês’.* Alôôô!!! *Eu não moro em outro país, eu moro aqui no Brasil. É diferente do americano que nasceu e mora nos EUA; ele não vem para cá ensinar português para brasileiros. Mas, no meu caso, sendo Surda... Nós, Surdos brasileiros, só queremos uma oportunidade de lecionar nossa língua, transmitir nossa cultura e valorizar o professor Surdo. Os ouvintes têm várias oportunidades e áreas em que podem trabalhar. Precisam vir ocupar nosso espaço e se tornarem professores de Libras também? Alôôô, se manquem!! Eu já estou cansada desse discurso ouvintista contra professores Surdos: ‘Vocês*

compraram a língua?’, ‘Vocês são donos da língua?’, ‘É igual um não-nativo ensinando inglês...’ e blá, blá, blá... Affz, se manquem!”

Cabe ressaltar que na postagem encontramos ainda 15 (quinze) comentários de professores Surdos envolvendo a linguagem multimodal (manifestação por meio de gifs), mas para a nossa análise não trabalharemos a multimodalidade, somente o texto verbal.

A seguir, indicamos os comentários monoglóssicos selecionados a partir da postagem da professora Surda. Para esta análise, coletamos os comentários que apresentassem o parâmetro monoglóssico, independentemente da quantidade de linhas do texto produzido pelos sujeitos Surdos.

A.1) Discursos de Surdos

| |
|--|
| <i>CPS 1 – AFF, exatamente! Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos.</i> |
| <i>CPS 2 – FDP ouvintismo!</i> |
| <i>CPS 3 – Lamentável.. que a luta de surdos nunca desista! Vai ter mais surdos e não ouvintes para dar aula de Libras.</i> |
| <i>CPS 4 – A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo, precisa ter empatia!</i> |

Para a pesquisa, estabelecemos os seguintes atores como fundamentos de nossa formação: atores de identidade atribuída, atores de identidade desejada e atores de identidade comprometida. Classificaremos os atores e suas esferas identitárias de acordo com a proposta de ressignificação que Pedrosa (2023) fez baseada na proposta de Bajoit (2008). Para os estudos das identidades, a SMS, representada pelo autor Bajoit (2006, 2008), assume que as relações sociais estão reguladas por coações sociais; esse é o ponto central para a construção das identidades sociais; mas também a construção das identidades individuais.

Num intercâmbio entre sujeitos/atores sociais ou entre sujeitos e grupos, temos uma relação social que, segundo Bajoit (2008, p. 130-131), apresenta quatro componentes:

- Finalidades significativas: implícita ou explicitamente dão sentido às ações dos atores sociais;
- Contribuições: representam as contribuições em termos de recursos humanos e materiais que são necessários para atingir os objetivos do grupo;
- Redistribuições desiguais: o campo relacional do sujeito varia em estatutos desiguais em termos de classes sociais, forças políticas, grupos de influência etc.;
- Coação social: as relações sociais comportam meios desiguais

de coação social entre os atores sociais num exercício de poder entre si.

Ser sujeito ou um ator social comprometido com um dos bens (atender ao que a sociedade espera dele, atender a seus sonhos ou tentar o equilíbrio) faz com que a Socioanálise tenha uma proposta diferente, mais ampliada, sobre o sujeito, proposta essa assumida pela ASCD para os estudos discursivos. Com isso, há uma aproximação também com os estudos das identidades fragmentadas propostas por Hall (2005, p. 12): “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades”.

Em resumo, os atores de **Identidade Atribuída** (IA) são os atores que são esperados a agir, ser, sentir, expressar, existir e se comportar de acordo com o que a sociedade espera dele. No contexto das comunidades Surdas, a IA consiste no reconhecimento social daquilo que os outros esperam dele. A IA se manifesta, por exemplo, em estratégias de normalização e de intervenções da maioria ouvinte sobre a minoria Surda ao longo da história, quando os Surdos leem as expectativas do que os outros (não-Surdos ou Surdos) esperam que eles façam ou se tornem. Já os atores de **Identidade Desejada** (ID) são aqueles que almejam agir, ser, sentir, expressar, existir e ser – é quando o sujeito age de acordo com o que ele acredita. Aplicando o conceito para a realidade das comunidades Surdas, a ID se aplica a sonhos e compromissos pessoais do indivíduo consigo mesmo. O que o Surdo desejou para a sua vida, o que ele pretende realizar individualmente, qual o seu sonho pessoal? Por fim, os atores de **Identidade Comprometida** (IC) são os que procuram conciliar o agir, ser, sentir, expressar, existir – é quando o sujeito age tentando reconciliar a *realização pessoal* e o *reconhecimento social*. Quando vista sob a realidade das Comunidades Surdas, a IC é evidenciada quando os Surdos tentam conciliar a *realização pessoal* e, ao mesmo tempo, o *reconhecimento social* para demonstrá-los para os outros.

Pedrosa (2023) propõe um enquadramento (conforme o quadro a seguir) para os sujeitos e suas esferas identitárias propostas por Bajoit (2008). A autora expande essa visão dos sujeitos que vai além de um sujeito assujeitado (conformista) e um sujeito transformador (rebelde), pois a autora acredita que as respostas que os sujeitos dão às situações de relações sociais e como gerenciam suas tensões vão

além do que é assinalado para o sujeito proposto pela AD francesa e pela ACD. Tomando por base a proposta de Bajoit quanto à classificação dos sujeitos, Pedrosa (2023) repensa o sujeito assujeitado da Análise do Discurso (AD) e o transformador da ACD e propõe para a ASCD os sujeitos propostos por Bajoit (quadro 11). Após mais de dez anos de investigação e aplicação, Pedrosa (2023)³² apresenta uma resignificação para a classificação de Bajoit (quadro 12).

O quadro abaixo apresenta um panorama das esferas identitárias e a classificação dos sujeitos segundo Bajoit (2008).

Quadro 11 – As esferas identitárias e a classificação do sujeito segundo Bajoit (2008)

| ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA (EIA) | ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (EIC) | ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA (EID) |
|---|--|--|
| Sujeito conformista | Sujeito conseqüente | Sujeito altruísta |
| Sujeito adaptador | Sujeito pragmático | Sujeito estrategista |
| Sujeito rebelde | Sujeito inovador | Sujeito autêntico |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Bajoit (2008).

Do texto de Pedrosa (2012, p. 16-18), literal ou adaptado, trazemos as explicações a seguir, que atendem ao resumido no quadro acima: na EIA, o sujeito molda sua vida para atender ao outro, ao que a sociedade espera dele (sujeito conformista, sujeito adaptador e sujeito rebelde). Na EID, o sujeito busca a realização pessoal e atende à demanda de um projeto identitário subjetivo (sujeito altruísta, sujeito estrategista e sujeito autêntico). Na EIC, há a representação do trabalho real do sujeito em (re)construir sua identidade pessoal. O desafio para si é conseguir a consonância existencial, assim o indivíduo necessita gerenciar as tensões existenciais que se situam entre a realização pessoal, atendendo à sua EID, e o reconhecimento social, atendendo à sua EIA (sujeito conseqüente, sujeito pragmático e sujeito inovador).

Quadro 12 – Reestruturação da classificação dos sujeitos por Pedrosa (2023)

| ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA (EIA) (busca pelo reconhecimento social) | ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (EIC) (busca pela consonância existencial) | ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA (EID) (busca pela realização pessoal) |
|--|---|--|
| Sujeito conformista | Sujeito adaptador | Sujeito rebelde |
| Sujeito altruísta | Sujeito estrategista | Sujeito autêntico |
| | Sujeito inovador | Sujeito conseqüente |
| | Sujeito pragmático | |

Fonte: Pedrosa (2023, p. 18).

³² Para a classificação dos sujeitos e suas Esferas Identitárias desta pesquisa, utilizaremos a resignificação de Pedrosa (2023) em nossas análises.

Numa reclassificação, segundo Pedrosa (2023), teríamos, na **Esfera Identitária Atribuída** (busca pelo reconhecimento social), os sujeitos conformistas, quando estes priorizam o reconhecimento social, submetendo-se aos valores tradicionais e estáveis, e o sujeito altruísta, que nega a si mesmo a fim de atender ao outro.

Na **Esfera Identitária Desejada** (priorização da realização pessoal), teríamos os sujeitos rebeldes, sujeitos esses que procuram atender aos seus desejos, afastando-se do que esperam dele; o sujeito autêntico, em que há a busca por seus ideais e suas prioridades, e, por último, o sujeito conseqüente, que é comprometido com suas escolhas e assume as conseqüências do que escolheu.

Por fim, na **Esfera Identitária Comprometida** (busca pela consonância existencial), temos o sujeito adaptador, lugar de sujeito que busca o equilíbrio entre o que esperam dele e seus desejos; o sujeito estrategista, posição de sujeito que busca conciliar sua autenticidade e seu altruísmo; o sujeito inovador, aquele que assume uma postura mais flexível, adaptável, disposto a renovar seus projetos, e o sujeito pragmático, sujeito que se move entre a adaptação e a fidelidade a suas decisões anteriores, guiando-se pelas circunstâncias (positivas ou negativas) e procurando viver a vida que tem e a que deseja.

Assim, os tipos de sujeitos identificados nos exemplos (CPS 1), (CPS 2), (CPS 3) e (CPS 4) se inserem na EID, em que há a priorização da realização pessoal e o atendimento à demanda de um projeto identitário subjetivo.

Logo, podemos identificá-los como **sujeitos conseqüentes**, uma vez que se comprometem com suas escolhas e assumem as conseqüências (mesmo extremas) até o fim do que elegeram.

Os sujeitos conseqüentes Surdos assumem as conseqüências de seus posicionamentos, ainda que extremos, como forma de defender seus pontos de vista sobre a exclusividade de Surdos no ensino de Libras. Esse discurso pode ser influenciado diretamente pela crença na reparação histórica que muitos Surdos acreditam existir por parte dos não-Surdos, que por muito tempo dominaram o mercado de trabalho, impuseram a língua oral em detrimento da Língua de Sinais e projetaram todo o seu etnocentrismo para que as pessoas Surdas se adaptassem ao modo de ser e estar no mundo a partir da perspectiva logofonocêntrica.

Sobre essa dívida histórica e a mágoa que os Surdos possuem em relação aos não-Surdos a pesquisadora Surda Rebouças diz:

A obstinação contra o déficit dos surdos, traduzida pela votação a favor da oralização pura em Milão, teve consequências graves. Passaram-se quase cem anos antes que pesquisadores ouvintes percebessem o descompasso da prática pedagógica nas escolas de surdos com as descobertas das neurociências e da psicologia cognitiva. Apesar dos avanços, o poder de decisão nas escolas e classes para surdos continua só com os ouvintes. Em muitas escolas os surdos ainda são vistos como meros instrutores de LIBRAS, ainda assim, substituíveis por professores ouvintes que em muitos casos, são usuários iniciantes desta língua (2009, p. 60).

Sendo a linguagem considerada parte constituinte da vida social, não podemos pensá-la de forma isolada; há, inclusive, uma relação dialética utilizada para estabelecer domínio e poder, pois a ACD, em uma perspectiva teórica, versa sobre a linguagem e a semiose. Sendo assim, o discurso passou a ser entendido como um momento da prática social, uma vez que abriga elementos discursivos e não discursivos que integram a realidade social no lugar e no tempo. Além disso, o discurso representa e constrói a realidade social, da mesma maneira que é representado e construído pela realidade, quer dizer, como prática que muda o mundo e o sujeito, visto que cada prática, seja ela econômica, política ou cultural, contém um elemento semiótico (Fairclough, 2003).

Nos exemplos (CPS 1), (CPS 2), (CPS 3) e (CPS 4), é possível identificar que a voz do sujeito não admite espaço para opções de diálogo que permitam a participação de outras pessoas, caracterizando uma análise monoglóssica, pois “é possível fazer afirmações categóricas que não permitem a contestação ou que não deixam espaço para a dialogia” (Vian Jr., 2011, p. 35).

O sujeito conseqüente que se manifesta no CPS 1 utiliza a **Contração Dialógica - Ratificação (Endosso)** através de um posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado apenas por Surdos: “[...] **Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos**”.

As declarações estão presumindo que o leitor já possui compreensão precisa dos significados reais, de forma assertiva e sem gerar contradições entre os sentidos. Portanto, as expressões léxico-gramaticais “**FDP ouvintismo**” e “**Vai ter mais surdos e não ouvintes para dar aula de Libras**”, utilizadas pelos **sujeitos conseqüentes** (CPS 2) e (CPS 3), respectivamente, que também se expressam através da **Contração dialógica - Ratificação (Endosso)**, são afirmações que não permitem questionamentos dos significados, sendo consideradas verdades pelos membros da comunidade discursiva (Martin; White, 2005; Vian Jr., 2011).

Como identificado, o ser (CPS 1), o fazer (CPS 2) e o sentir (CPS 3) e (CPS 4) orientam o que se atribui, de forma negativa, ao ator não-Surdo. Quando se discute a atribuição identitária, no entanto, não é somente o que a Comunidade Surda deseja que um ator não-Surdo faça, seja e sinta. É também a percepção de que ele, o não-Surdo, interiorizou, incorporou as expectativas dos outros para ele; é aquilo que ele acredita que deve fazer para obter dos outros o reconhecimento social a que aspira.

Há, também, em contrapartida, a presença de consequências monoglóssicas marcadas por possuir um conteúdo presumível: **“Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos”** (CPS 1). O aspecto monoglóssico presumível bloqueia a troca de significados, porém revela de forma clara nas suas expressões a consciência subjetiva autoral do texto, considerando como indiscutível a afirmação de que é o próprio autor/falante que não permite espaço para o diálogo entre vozes externas no campo enunciativo (Ninin; Bárbara, 2013). Assim, o sujeito reforça sua voz argumentativa destacando seu ponto de vista, rejeitando as possíveis vozes expressas que podem interferir em seu discurso, apoiando-se exclusivamente na sua visão de mundo subjetiva, o que pode ser observado no exemplo a seguir do CPS 4: **“A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo, precisa ter empatia!”**.

Nesse comentário (CPS 4) que utiliza também a **Contração Dialógica - Ratificação (Endosso)**, é evidente a presença de elementos que indicam a perspectiva do autor sobre a identidade desejada: **“[...] ouvintes não tem noção; [...] precisa ter empatia!”**, além da monoglossia através do uso da expressão *“precisa”*, mantendo-se como plausível para o público-alvo. Apesar de serem afirmações monoglóssicas, na realidade existem elementos que não são completamente concretos para toda a comunidade discursiva, podendo haver diferentes pontos de vista para questionar essas afirmações.

Nos comentários destacados, os não-Surdos são vistos como “FDP” que “roubam” a profissão dos Surdos e não sentem empatia por estes. Sobre essa percepção atribuída pelos Surdos aos não-Surdos, Perlin, autora Surda, afirma:

Um outro ouvinte é o que não entende nada dos surdos, não entende nada de língua de sinais, os quais os surdos referem nas narrativas como: Não adianta, eles não entendem nada de surdos, explicamos tudo e eles voltam com a mesma ideia sempre. O que leva a esta indiferença? Identifica-se aqui uma forma de “ignorar” o outro, como transformar o outro em “ausência”. Essa forma de “sedimentação” ouvinte não consegue ouvir além de si e de seu mundo, de sua

normalidade, não consegue ouvir a alteridade do outro surdo (2006, p. 180).

No entanto, os participantes empregam estratégias para estabelecer uma concordância discursiva com seu interlocutor, sustentando suas afirmações como sendo baseadas em fatos, utilizando suas experiências. As opiniões expressam uma forma de concordância do leitor, mesmo que possa haver outras opiniões, portanto os atores habilmente utilizam esses efeitos para validar suas perspectivas, enfraquecendo os contrários por não levarem em conta a existência deles.

O quadro abaixo apresenta um panorama das análises linguístico-sociodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 13 – Panorama das análises linguístico-sociodiscursivas - A

| Exemplos | Engajamento monoglóssico | Esfera Identitária/Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|--|---|---|--|
| <i>CPS 1 – AFF, exatamente! Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos.</i> | Contração Dialógica - Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente | Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado apenas por Surdos: “[...] Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos. ” |
| <i>CPS 2 – FDP ouvintismo!</i> | Contração Dialógica - Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente | Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado apenas por Surdos. |
| <i>CPS 3 – Lamentável.. que a luta de surdos nunca desista! Vai ter mais surdos e não ouvintes para dar aula de Libras.</i> | Contração Dialógica - Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente | Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado apenas por Surdos: “[...] vai ter mais surdos e não ouvintes para dar aula de Libras. ” |
| <i>CPS 4 – A maioria dos ouvintes não tem noção</i> | Contração Dialógica - Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente | Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| mesmo, precisa ter empatia! | | | apenas por Surdos, já que os não-Surdos não têm nem noção nem empatia: “ A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo [...]. ” |
|------------------------------------|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Podemos perceber, com base nos discursos³³ em análise, que, ao se posicionarem em relação ao fato de os professores não-Surdos ensinarem Libras, os Surdos, por meio do trabalho de (re)construção da sua identidade e do trabalho sobre essas identidades, tornam evidentes os tipos de sujeitos que Bajoit (2008) aborda. Ademais, pudemos desvelar, nas análises, práticas sociais assimétricas naturalizadas por meio dos discursos dos sujeitos em questão, discursos esses que podem reforçar ainda mais a polarização entre os dois grupos de professores.

Veremos como e quantos sujeitos não-Surdos se posicionaram nessa categoria linguístico-sociodiscursiva.

A.2) Discursos de não-Surdos

CPnS 1 – A famosa apropriação. Triste.

Na pré-análise, identificamos apenas um exemplo de monoglossia manifestada por um sujeito não-Surdo que concordou com a autora do vídeo, atribuindo (EIA) aos professores não-Surdos a alcunha de “apropriadores” da função que, do ponto de vista desse sujeito, seria exclusiva de professores Surdos.

Temos nesse exemplo (CPnS 1) um **sujeito conformista**, pois não suporta a denegação de um reconhecimento social por parte dos Surdos; ele prefere “acomodar-se” aos valores tradicionais e seguros, formados a partir da perspectiva de Surdos que discordam de que não-Surdos sejam professores de Libras.

³³ A análise textual é vista nesta abordagem como meio de acesso aos momentos da prática social, à qual subjazem discursos que se materializam em textos, tornando-se assim acessíveis ao pesquisador, que por meio de sua análise, identifica potenciais efeitos sociais desses discursos. O que mais especificamente caracteriza a ACD, diferenciando-a da análise meramente linguística, é sua proposta de transdisciplinaridade – sem a qual não se poderia alcançar um entendimento sobre processos complexos como práticas sociais – e seu declarado compromisso com a mudança social.

Quando se debate a atribuição, no entanto, não se trata apenas do que se espera que um ator social faça, seja e sinta. É também “a compreensão que ele internalizou, assimilou, das expectativas dos demais para com ele; é aquilo que ele crê que deve fazer para obter dos outros o reconhecimento social que aspira” (Bajoit, 2006, p. 180).

O procedimento de atribuição de identidade está relacionado às atividades nas quais os atores sociais estão envolvidos, quer sejam instituições, quer sejam sujeitos, resultando em relações de poder entre todos os atores envolvidos e legitimados.

Segundo Resende e Ramalho, “Toda análise em ADC parte da percepção de um problema que, em geral, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais [...]” (2006, p. 36).

Van Dijk (2008), por sua vez, argumenta que, quanto mais poder se detém, mais força sobre outros grupos se tem. Essa relação de poder se presencia socialmente na relação homem-mulher, não-Surdos-Surdos, brancos-pretos, ricos-pobres e outras dicotomias tão gritantes em nossa sociedade.

Wodak (2003, p. 31) diz que “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder”. Van Dijk (2008, p. 17) enfatiza seu posicionamento quando define poder social em termos de controle entre grupos e entre seus membros, então ele explana: “Se esse controle se dá também no interesse daqueles que exercem tal poder e, contra os interesses daqueles que são controlados, podemos falar em abuso de poder”.

A fim de sobreviverem no tempo e no espaço, as coletividades precisam encontrar soluções para seus problemas vitais, que Bajoit (2008) elenca como administrar a produção de riquezas, a ordem interna, a socialização de seus membros, o consenso e a solidariedade e suas relações com outras coletividades. A partir desses tipos de relações, surgem tipos diferentes de coerção: domínio, poder, autoridade, influência e hegemonia.

Neste caso os não-Surdos são interpelados a se comportarem ou possuírem atribuições identitárias aprovadas e bem-vistas pelos Surdos a fim de que sejam considerados aliados e que o seu trânsito entre o Povo Surdo não seja retaliado ou impedido.

No comentário (CPnS 1), a participante se manifesta na **Contração Dialógica - Ratificação (Endosso)**, ratificando sua recusa em se tornar professora de Libras e

ainda diz ser “[...] **triste essa apropriação!**”, embora atue como professora de Libras e seja não-Surda³⁴. Assim, discorda de não-Surdos serem professores de Libras justamente para não frustrar aqueles Surdos de sua convivência.

Em se tratando do Povo Surdo, essa identidade que se atribui aos não-Surdos é valorizada e destacada por muitos autores e lideranças Surdos nos últimos anos no Brasil, o que reforça essa polarização quando os Surdos julgam que esteja ocorrendo uma fuga das identidades atribuídas àqueles não-Surdos que se dispõem, por exemplo, a serem professores de Libras e a concorrerem em seleções públicas para esse cargo.

Sobre os não-Surdos que aceitam as identidades atribuídas a eles por Surdos, a autora Perlin diz:

Além de narrar e defender a alteridade surda, esses ouvintes também entram na causa social Surda, incentivando-os para a política da diferença e para a conquista do seu espaço cultural, ou seja, espaço de um novo desenvolvimento cultural. As narrativas surdas prosseguem a respeito deles: são aqueles que nós surdos podemos dizer são dos nossos, têm nossa confiança, nosso respeito (2006, p. 182).

Essa citação de Perlin explica, em parte, como os não-Surdos se sentem em relação a esse tema e por que muitos deles preferiram não se manifestar no vídeo da professora Surda, para que não fossem identificados quanto aos seus pontos de vista e fossem enxergados como “não aliados” da causa Surda, perdendo a confiança e o respeito por eles.

O quadro a seguir apresenta um panorama das análises linguístico-sociodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 14 – Panorama das análises linguístico-sociodiscursivas - B

| Exemplos | Engajamento monoglóssico | Esfera Identitária/Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|--|---|--|--|
| <i>CPnS 1 – A famosa apropriação. Triste.</i> | Contração Dialógica – Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Conformista | Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser realizado apenas por |

³⁴ Por ser membro da Comunidade Surda desde o ano de 1996, conheço todos os atores sociais que se manifestaram na postagem.

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Surdos ao afirmar que os não-Surdos fazem apropriação do que não lhes pertence. |
|--|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Continuaremos nossas análises observando os comentários dos sujeitos da pesquisa, identificando os atores sociais que defendem a democratização do ensino de Libras.

B) Polarização: Surdos e não-Surdos como professores de Libras

Neste tópico, analisaremos os comentários de professores Surdos e não-Surdos que **defendem** que **tanto Surdos quanto não-Surdos** sejam professores de Libras.

B.1) Discursos de Surdos

CPS 5 – Ta complicado dificuldade e blá, blá, blá, blá, blá, blá...

CPS 6 – kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! Ela precisa ir estudar demais o conhecimento para a Libras.

Os tipos de sujeitos identificados nos exemplos (CPS 5) e (CPS 6) se inserem na EID, em que o sujeito busca a realização pessoal e atende à demanda de um projeto identitário subjetivo. Assim, quando o sujeito, gerindo essa esfera, ambiciona viver em conformidade com seus ideais, desejos e projetos, define atingir o “que é” e aonde quer chegar como sendo prioridade em suas decisões e quer ser verdadeiro, temos um **sujeito autêntico**.

Os sujeitos autênticos, identificados nos comentários (CPS 5) e (CPS 6), são professores de Libras Surdos, mas apresentam uma discordância em relação à opinião da autora do vídeo, que também é Surda e professora de Libras. Os comentários desses sujeitos, manifestados na **Contração Dialógica - Refutação (Contraexpectativa)**, já demonstram uma mudança discursiva dentro da Comunidade Surda em relação a esse tema. Esses sujeitos são autênticos em suas decisões e concordam que não-Surdos também sejam professores de Libras quando discordam

de maneira contundente em relação aos seus pares: “**kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! Ela precisa ir estudar demais o conhecimento para a Libras**” (CPS 6).

Existe uma grande responsabilidade argumentativa no enunciado quando se contesta ou se contradiz a palavra de outro: “[...] **de verdade eu não concordo com ela [...]**”; ao se opor a uma voz externa, o nível de envolvimento discursivo se intensifica ao máximo ao influenciar o encerramento de ideias. De maneira inteligente, a forma oposta de posicionar uma voz fortalecida não é uma tarefa tão simples, especialmente quando se trata de textos incorporados à esfera do imaginário popular e das representações sociais do grupo.

Partindo do pressuposto de que a concepção de linguagem passa a ser entendida como “instrumento de comunicação e ação sobre o outro”, Perelman e Olbrechts-Tyteca desenvolvem o Tratado da Argumentação, entendendo argumentação como uma ação que tende sempre a modificar um estado preexistente de coisas, pois a argumentação, quando apresentada a um auditório particular, procura persuadir o ouvinte a realizar uma ação imediata ou futura.

As condições de eficácia do fazer argumentativo dependem da competência do enunciador (o orador) e da recepção do(s) enunciatário(s) (diferentes auditórios) e de uma interação entre ambos, e entre o sujeito da enunciação e seu próprio discurso. Para que ocorra essa interação, os autores do tratado pontuam diversos recursos discursivos e técnicas a serem utilizados para que a argumentação atinja um de seus objetivos, que consiste na persuasão, pois persuadir é /fazer-fazer/; dessa forma, demonstram a importância dessa nova teoria sobre a argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) definem auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Chamam de persuasiva, ou seja, aquela que leva à ação, a argumentação que pretende valer apenas para um auditório particular e de convincente aquela que deveria obter a adesão de todo ser racional (auditório universal).

O estudo da argumentação a partir da perspectiva retórica ocupa-se da persuasão. Argumentar é influenciar por meio do discurso; seu objetivo é provocar a adesão do outro às teses que se apresentam a seu assentimento.

O quadro a seguir apresenta um panorama das análises linguístico-sociodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 15 – Panorama das análises linguístico-sociodiscursivas - C

| Exemplos | Engajamento monoglóssico | Esfera Identitária/Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|--|---|---|---|
| <i>CPS 5 – Ta complicado dificuldade e blá, blá, blá, blá, blá, blá...</i> | Contração Dialógica - Refutação (Contraexpectativa) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico | Posicionamento firme quanto ao ensino de Libras ser realizado também por não-Surdos, discordando da professora Surda autora do vídeo: “[...] ta complicado e blá, blá, blá [...]” |
| <i>CPS 6 – kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! Ela precisa ir estudar demais o conhecimento para a Libras.</i> | Contração Dialógica - Refutação (Contraexpectativa) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico | Posicionamento firme quanto ao ensino de Libras ser realizado também por não-Surdos, discordando da professora Surda autora do vídeo: “[...] Ela precisa estudar demais o conhecimento para a Libras.” |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Essas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos sujeitos retratam uma mudança sociodiscursiva que já está acontecendo entre o Povo Surdo, o que gera embates na comunidade por enfrentar discursos e argumentos radicais por parte dos outros professores Surdos nos momentos de interação entre eles.

O objetivo da argumentação, nessa perspectiva, deveria ser de contribuir para a resolução de uma diferença de opinião ou uma disputa. Um argumento é, portanto, o elenco de enunciados apresentados em defesa de um ponto de vista.

B.2) Discursos de não-Surdos

Não houve, dentro da monoglossia, comentários de não-Surdos que defendessem que o ensino de Libras fosse exercido por professores não-Surdos.

Vimos que muitos professores não-Surdos preferiram não se manifestar no vídeo da professora Surda. Muitos ainda acreditam que estão em dívida histórica para com os Surdos por serem não-Surdos e pelo fato de os ouvintes, ao longo da história da educação desse povo, determinarem – por vezes de modo equivocado – o que seriam as melhores diretrizes para a educação desse povo.

A participação de pessoas surdas como auxiliares de professores ouvintes é uma prática prejudicial para os alunos. Pessoalmente, entendo que é uma divisão horrível do trabalho docente, uma vez que expõe pessoas surdas num papel de “apoio” quando elas deveriam estar exercendo a docência de sua língua. Estou preocupada. Os comentários que circulam na comunidade surda e os números encontrados a partir dessa sondagem indicam que a maioria dos professores de Libras são ouvintes, devido à titulação que estes apresentam. Como critério de contratação, as IES têm se preocupado apenas com o currículo dos professores, deixando de lado o aspecto principal que é a fluência em LS. Os dirigentes das IES parecem desconhecer a competência profissional de muitos surdos e a verdadeira proposta da disciplina de Libras (Rebouças, 2005, p. 115).

A maioria dos comentários dos não-Surdos possuía um caráter apaziguador, mais conciliador, como veremos adiante nas análises.

Em certo momento da existência, nos deparamos com circunstâncias em que é possível expressar uma insatisfação em relação a certas perspectivas de mundo que cercam nossa vida. Assim, há o costume de emitir avaliações que irão refletir reações a essas situações e expressar nossas opiniões. Martin e White (2005) categorizam essas manifestações avaliativas como avaliações de **Contraposição**, ou seja, pontos de vista alternativos que seriam convocados com o intuito de serem diretamente rejeitados, substituídos ou considerados insustentáveis.

Acreditamos que os colegas não-Surdos, justamente para evitar atrito e possíveis retaliações dentro da comunidade Surda, preferiram não se manifestar de maneira tão direta e fechada (monoglossia) a partir do vídeo da colega Surda.

4.2.1 Ensino de Libras e polarização docente: parâmetros heteroglóssicos

Apresentaremos neste tópico a trajetória de análise das identidades nas Esferas Desejada, Atribuída e Comprometida: parâmetros heteroglóssicos.

As pistas linguísticas dos dados analisados apontam mais para a manifestação de parâmetros heteroglóssicos, com expressiva Expansão Dialógica, como veremos a seguir.

C) Polarização: Surdos como professores de Libras

Neste tópico, analisaremos os comentários de professores Surdos e não-Surdos que defendem a ideia de que **apenas Surdos** sejam professores de Libras. Selecionamos comentários que tivessem uma linha ou mais de texto escrito em língua portuguesa como segunda língua (L2). Verificam-se as formas de ocorrência dos mecanismos da Avaliatividade do ponto de vista das realizações léxico-gramaticais empregadas pelos sujeitos Surdos da pesquisa, tendo em vista que eles não possuem muitas escolhas possíveis dentro do sistema linguístico, já que se expressam em uma segunda língua³⁵ (português como L2). A partir da observação de como ocorreram as práticas sociodiscursivas e linguísticas entre professores Surdos, manifestadas nos textos dos docentes, destacamos os índices de frequência que permearam nos comentários as expressões que sinalizam valores sociais ou que favorecem a percepção da realidade a partir de ações que promovam choques ideológicos ou de poder (Fairclough, 2008) vivenciados no contexto do ensino de Libras. Vejamos os comentários a seguir.

C.1) Discursos de Surdos

CPS 7 – Pra ouvintes seria bom aprender Libras pra ser intérprete ai ok, agora pegar lugar Surdos, isso não é justo, eles tem vários oportunidades de cursos pra realizar seus trabalhos, agora Surdos não tem barreiras, e não tem empatia mesmo.

CPS 8 – Ta demais! Isso cansa a gente. Hora a diversidade surda fazer mais barulho e mostrar que surdos são capazes. Ouvintes é papel de intérprete e porta voz dos surdos.

CPS 9 – Concordo! Vejo muito isso acontecer hoje em dia. Conheço ouvintes que atuam como professores de Libras, mas não tem domínio, não é fluente a Língua Brasileira de Sinais! É um erro deixar alguém que não tem domínio da Língua trabalhar como docente.

³⁵ A escrita de Surdos em português muitas vezes reflete a estrutura da Libras, com diferenças na sintaxe, morfologia e fonética do português. Assim, as diferenças morfológico-sintáticas identificadas na escrita dos Surdos coincidem muitas vezes com as estruturas típicas das línguas de sinais. Os Surdos, na perspectiva da educação bilíngue, aprendem frequentemente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Isso acontece porque Libras é uma língua visual-espacial que apresenta todas as características específicas da linguagem humana.

| |
|---|
| <p>CPS 10 – Concordo com você. Mas na minha opinião só não concordo ouvintes usar língua libras de surdo...por que só interpretar ou tradução...mas a palestra dele só usar para humilhar surdos para poder usar a língua ou virar superior dele. Nenhum surdos pode superior? Mas todos os surdos tem cursos formandos pode usar principalmente línguas de sinais... mas ouvintes só tradução ou intérpretes. Isso é decepção!!!</p> |
| <p>CPS 11 – Parabéns pela sua postagem sincera. Eu sinto na pele 100% de realidade!! Muitas vezes, perdemos oportunidades para nossos espaços que ouvintes tomaram. Por isso os ouvintes tem mais vantagens para eles ganharem com muita facilidade... Os surdos se esforçaram com muito suor e sacrifício devido à língua portuguesa como segunda língua não conseguimos alcançar boas notas nos concursos.. a comunidade surda tem ouvintes que respeitar os surdos e coloca-los no primeiro lugar do espaço para ter oportunidade porque ouvintes tem outras diversas oportunidades. Temos que lutar para conquistarmos nosso sonhos de ter prioridade “surdo pode tudo” vamos que vamos!</p> |
| <p>CPS 12 – Muitos professores ouvintes não tem consciência! Não chama professores surdos para trabalhar dar aula de Libras. Ouvintes só quer professores ouvintes por causa oralização, ouvir mais fácil, triste.</p> |
| <p>CPS 13 – Concordo 100% , eu oinpaio na Brasil Povos Surdo L1 de Libras própria Brasil, pessoas surdo use cópia, país fora língua várias exemplo morte Letras B+B própria fora país não copia evitar, própria Brasil L1 de Libras sinal coração significa bandeira, ouvinte falta respeito cultura dos surdos.</p> |
| <p>CPS 14 – Realmente eles ouvintes, esquecem que são privilegiados e nós não somos enquanto usam a mesma formação que nós. Afff.</p> |
| <p>CPS 15 – A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo, não tem empatia! A Libras não é de mercadoria para vender e ficar roubando o espaço de surdos. Apesar de tudo: repito: recomendo para quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras. Pronto sinalizei!!! #ForaProfessoresOUVINTESdeLibras</p> |
| <p>CPS 16 – Verdade concordo que raiva ouvintes rouba profissão surdos.</p> |
| <p>CPS 17 – Concordo com ela, infelizmente por mais que os surdos sejam profissionais formados na área de Libras e as oportunidades existem tanto para surdos como não-surdos que são formados na área de Libras, por mais que dizem que é preferencialmente para os surdos ensinar Libras, os não-surdos sempre passam na frente dos Surdos, tomam o seu lugar porque a comunicação e as informações como os não-surdos é muito mais fácil, cômodo...</p> |
| <p>CPS 18 – Concordo! É complicado essa situação. Infelizmente, existem muitos ouvintes qualificados e habilitados na fluência da Libras, e tem formação em Letras-Libras e competência para ensinar a Libras, tanto quando também, existem muitos Surdos qualificados, habilitados e tem formação para ensinar nesta área.</p> |
| <p>CPS 19 – Concordo totalmente com ela. É muito complicado. Infelizmente os surdos das categorias 4 e 5 (não fluentes em Libras) são frequentemente culpados pelos problemas. Depois os professores ouvintes aproveitamos e aprendemos Libras com eles. Claro que é um problema, mas infelizmente ainda há pessoas que não compreendem, talvez menos de 70%.</p> |
| <p>CPS 20 – Um docente da área de Libras, além de ensinar o idioma, ele precisa também ensinar sobre a comunidade e a cultura dos surdos e esses professores ouvintes não tem essa capacidade de ensinar sobre a comunidade e a identidade deles. Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como professor de Libras, mas ele precisa ter essas características, ser fluente da língua e coparticipante da comunidade surda, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.</p> |

CPS 21 – Olá, Sylvia Lia!! Eu concordo com você! Sabe um exemplo FENEIS já falou Neutro não apoia protagonismo SURDO diretor da INES. Agora apoio diretor da DIPEBS qual é diferencia? Será? Vai deixar professor ouvinte domina curso de Libras não é de L1 como pessoa surda língua nativa? Ué, anti-protagonismo?

CPS 22 – Tem muitos surdos desempregados, tem muitas faculdades, escolas, cursos, não contratam surdos.. eis a realidade.

CPS 23 – É difícil sociedade, por causa a língua de sinais e português. Eles sempre rival.

Para os estudos das identidades, a SMS, representada por Bajoit (2006, 2008), assume que as relações sociais estão reguladas por coações sociais; esse é o ponto central para a construção das identidades sociais, mas também a construção das identidades individuais.

Diante de sua socialização, o sujeito pode pertencer a grupos de que ele se orgulha (identidade orgulhosa); se é vítima de estigmatização, ele pode ter uma identidade de vergonha; se almeja pertencer a um grupo diferente do seu, pode desenvolver uma identidade invejosa; e, se despreza o outro grupo, pode desenvolver uma identidade menosprezante ou depreciante.

Identificamos nos comentários dos professores Surdos uma manifestação de identidade menosprezante, uma vez que os sujeitos não-Surdos são vistos como desqualificados e usurpadores do emprego de Surdos e que também desprezam as pessoas Surdas, por exemplo: “***não tem empatia mesmo***” (CPS 7); “***mas a palestra dele só usar para humilhar surdos***” (CPS 10).

Os sujeitos Surdos (CPS 7), (CPS 8), (CPS 12), (CPS 13), (CPS 14), (CPS 15) e (CPS 16) se identificam como **Sujeitos Rebeldes**, pois se inserem na EID, mas sua atribuição não é manifestada nos compromissos que eles desejam para si, e sim nos compromissos e atribuições que esses sujeitos – que defendem que apenas Surdos sejam professores de Libras – desejam que sejam aceitos pelos não-Surdos.

Ainda que esses Sujeitos Rebeldes saibam que o que é esperado deles não é legítimo, já que não existe nenhum dado científico e/ou legal que corrobore os discursos desses sujeitos que defendem que o ensino de Libras deveria ser uma função exclusiva de professores Surdos, eles se distanciam e preferem uma desaprovação social de seus colegas não-Surdos e de toda justificativa legal e científica a negar seus desejos.

Sobre esse assunto, e olhando para o Decreto nº 5.626/2005, vemos que a prioridade dos Surdos nos cursos de formação de professores de Libras para todos

os níveis de ensino é uma grande conquista dos Surdos brasileiros. A formação de professores Surdos para o ensino da Libras amplia o mercado de trabalho para essas pessoas, admitindo que elas possam ensinar a Surdos e não-Surdos. No Art. 4º, o texto estabelece: “Parágrafo único. **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput**” (Brasil, 2005, grifos meus sem alteração do texto legal).

Ademais, o texto do decreto, em seu Art. 7º, informa que, na falta de docentes pós-graduados ou graduados em Libras habilitados a ensinar essa disciplina em nível superior, nos próximos dez anos a partir da data de sua publicação, nos cursos pertinentes (Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia), ela poderá ser ensinada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - **professor de LIBRAS, usuário dessa língua** com curso de pós-graduação ou **com formação superior** e certificado de proficiência em Libras;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras;

III - **professor ouvinte bilíngüe**: Libras - língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, **as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.**

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior **devem incluir o professor de Libras** em seu quadro do magistério (Brasil, 2005, grifos meus sem alteração do texto legal).

Muitos professores Surdos, em seus discursos, acabam por substituir o termo “*prioridade*” por “*exclusividade*” devido, talvez, a todo o cisma histórico e as situações de opressão linguística e cultural que muitos sofreram ao longo dos anos em escolas inclusivas e/ou clínicas de reabilitação da fala e de oralidade forçada por seus familiares não-Surdos.

Respeitamos a história de vida de cada ator social Surdo e reconhecemos a história de lutas e conquistas do Povo Surdo, mas não existe, em nenhum ponto da Lei de Libras e do Decreto nº 5.625, um texto ou ideia que indique e defenda que somente pessoas Surdas poderão ministrar a disciplina Libras e ocupar todos os cargos públicos destinados ao ensino da língua.

Os sujeitos Surdos (CPS 7), (CPS 8), (CPS 12), (CPS 13), (CPS 14), (CPS 15), (CPS 16), (CPS 17), (CPS 18) e (CPS 19) se manifestaram na categoria heterodoxa da **Contração Dialógica**, ancorada na **subcategoria Ratificação (Expectativa confirmada)**.

Identificamos também nos atores sociais analisados o **Sujeito Adaptador** – comentários (CPS 9), (CPS 10), (CPS 11), (CPS 17) e (CPS 18), uma vez que esse sujeito se convence de que é melhor se situar de forma equilibrada, isto é, atender às expectativas da sociedade e também ao que ele deseja para si mesmo, por exemplo: **“Concordo! Vejo muito isso acontecer hoje em dia. Conheço ouvintes que atuam como professores de Libras, mas não tem domínio [...]”** (CPS 9). O sujeito adaptador aqui não critica diretamente o fato de não-Surdos serem professores de Libras, já que ele conhece muitos, mas, segundo ele, esses não-Surdos que atuam como professores não dominam a língua, o que é, em si, uma contradição, já que todos os professores de Libras são aprovados em concurso mediante avaliação de uma banca.

Ao contrário das ocorrências de monoglossia, no fenômeno da heteroglossia, se pode perceber que, ao mesmo tempo que se depara com discursos que não permitem questionamentos, também se entra no campo das categorias Expansão e Contração Dialógica, que são elementos de expressão linguística para a criação de diálogos entre vozes, assumindo uma posição no texto. Isso acontece dentro do nível léxico-gramatical.

No CPS 9, identificamos **Expansão Dialógica - Ratificação (Expectativa confirmada)** quando o professor Surdo posiciona-se concordando com a autora do vídeo, mas ao mesmo tempo critica a falta de domínio da língua pelos não-Surdos, não necessariamente o fato de o professor não ser Surdo. **“Concordo! [...] Conheço ouvintes que atuam como professores, mas não tem domínio, não é fluente a Libras! [...]”**.

Já nos comentários (CPS 10) e (CPS 11), os sujeitos se manifestam na **Expansão Dialógica - Acolhimento (Pronunciamento)**, posicionando-se em concordância com a autora do vídeo ao se pronunciarem defendendo que os ouvintes sejam intérpretes de Libras e não usem o conhecimento para humilhar os Surdos. **“[...] Concordo com você. Mas na minha opinião só não concordo ouvintes usar língua libras de surdo... por que só interpretar ou tradução... mas a palestra dele só usar para humilhar surdos para poder usar a língua ou virar superior dele**

[...] (CPS 10). O (CPS 11) posiciona-se concordando com a autora do vídeo e se pronuncia defendendo seu ponto de vista e ao mesmo tempo os professores não-Surdos: ***“[...] tem ouvintes que respeitar os surdos e coloca-los no primeiro lugar do espaço para ter oportunidade porque ouvintes tem outras diversas oportunidades [...]”***.

O (CPS 17) concorda com a professora do vídeo, atribuindo a deslealdade da sociedade ouvinte em relação ao que exige a lei e ao que é feito na prática em contextos de contratação de professores de Libras: ***“[...] por mais que dizem que é preferencialmente para os surdos ensinar Libras, os não-surdos sempre passam na frente dos Surdos, tomam o seu lugar porque a comunicação e as informações como os não-surdos é muito mais fácil, cômodo”***.

Por último, o (CPS 18), que, ao concordar com a autora do vídeo, usa a lexia “*infelizmente*” para lamentar o fato de existirem não-Surdos qualificados, habilitados, fluentes em Libras e com formação acadêmica específica: ***“[...] Concordo! É complicado essa situação. Infelizmente, existem muitos ouvintes qualificados e habilitados na fluência da Libras, e tem formação em Letras-Libras e competência para ensinar a Libras [...]”***.

Ao expressar uma opinião oposta a um posicionamento externo, o sujeito está modificando um recurso linguístico que contrai de forma dialógica seu discurso. Dessa forma, a palavra de outros atores/sujeitos passa a ter espaço no texto apenas como uma sugestão sujeita a questionamento ou negação. Vejamos o comentário desse sujeito rebelde (CPS 15):

CPS 15 – A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo, não tem empatia! A Libras não é de mercadoria para vender e ficar roubando o espaço de surdos. Apesar de tudo: repito: recomendo para quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras. Pronto sinalizei!!! #ForaProfessoresOUVINTESdeLibras

Em Contração Dialógica, por meio da categoria contraposição, o recurso **negação** pode ser visto nesse primeiro comentário produzido por um ator social Surdo. Explicitamente, o sujeito se compromete com a causa através de lexias que validam sua indignação a respeito de pessoas não-Surdas lecionarem Libras. As lexias “*não*” e “*nunca*” asseveram o engajamento entre seus pares (Surdo-Surdo) para combater a desvantagem que, segundo eles, impede o movimento empregatício de quem de fato merece estar à frente do ensino de Libras. Outro recurso dessa categoria

é a **contraexpectativa**, na qual se observa a função adverbial da lexia “*portanto*” impulsionando com veemência o seu discurso de que estão sendo prejudicados.

Outra categoria da Contração Dialógica é a **proposição**. Composta por três recursos, essa categoria presume o engajamento direto do ator social em relação ao seu comportamento diante daquilo que o afeta e/ou afeta os seus pares. O primeiro recurso é a **expectativa confirmada**. Apesar da escolha da lexia “*pronto*” para afirmar a sua posição, esse pronome implicitamente pode ser reinterpretado pelos advérbios (*claramente, notoriamente, obviamente*) que compõem a classificação desse recurso. O segundo recurso é o **endosso**, composto pelas lexias *salientar, apontar, asseverar, atestar e mostrar*. Esse recurso flutua por vezes de modo explícito ou implícito nos discursos. No caso desse (CPS 15), observa-se no trecho “***nunca com professores ouvintes de Libras [...]***” que os verbos que compõem o recurso aplicam-se implicitamente a esse postulado. Ao se direcionar para seus pares, o sujeito emite o discurso apontando o porquê de sua justificativa se basear num fato que ele defende. Por fim, o último recurso dessa categoria é o **pronunciamento**, que também pode ser compreendido implicitamente por meio do fragmento anterior.

Em Expansão Dialógica, compreendemos que os atores sociais estão envolvidos numa arena discursiva atravessada por outras vozes. Por se tratar de uma análise textualmente orientada, o *corpus* que compõe esta investigação advém de postagens e comentários numa rede social (*Instagram*). Sendo assim, por meio da categoria ponderação, o recurso **probabilidade** apresenta-se implicitamente no fragmento “***a maioria dos ouvintes não tem noção mesmo***”, pois essa afirmativa se baseia numa hipótese que o ator social Surdo levanta, argumenta e defende. Com essa probabilidade prejudicial, ele abre espaço para reflexões e posicionamentos a partir do que ele crê (identidade atribuída aos não-Surdos). O recurso **evidência** expõe mais ainda o comprometimento na emissão do discurso quando o sujeito opta por lexias que levam a crer que a sua justificativa se baseia em fatos verídicos para ele. No trecho “***Apesar de tudo: repito: [...] recomendo para quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras [...]***”, implicitamente reinterpretamos esse trecho com base nas lexias (*acho, pode, creio e parece*) que classificam o recurso **evidência** e a identidade desejada para os aprendizes de Libras.

Para a categoria atribuição em (CPS 15), o recurso **reconhecimento** se apropria do fato abordado e defendido pelo sujeito. Com isso, no trecho “***A maioria***

dos ouvintes não tem noção mesmo, não tem empatia [...]', entende-se que as lexias “conforme” e “segundo” objetivam entender que a afirmativa apontada se baseia num fato (a identidade atribuída aos não-Surdos). Como observamos, eles atuam implicitamente nesse trecho do (CPS 15). Por fim, o recurso **distanciamento** também está imbricado na mesma justificativa do recurso anterior. Suas lexias (*alegar, de acordo e como afirma*) apontam a mesma interpretação de modo implícito.

O **sujeito autêntico** identificado no (CPS 19) concorda totalmente com o discurso da professora Surda e ainda aponta um problema recorrente entre professores de Libras não-Surdos, que, por medo de serem retaliados por aqueles Surdos que defendem a exclusividade de professores Surdos no ensino de Libras e por não serem vistos como mercenários entre os Surdos, “dividem” o ensino de Libras com uma pessoa Surda, que na realidade exerce um papel secundário em sala de aula ou serve apenas para, no último dia de aula da turma, batizar os alunos, dando-lhes um sinal³⁶: ***Concordo totalmente com ela. É muito complicado. Infelizmente os surdos das categorias 4 e 5 (não fluentes em Libras) são frequentemente culpados pelos problemas. Depois os professores ouvintes aproveitamos e aprendemos Libras com eles***”.

Os Surdos, em busca de suas identidades, lutam por políticas afirmativas a fim de não serem classificados como inferiores aos não-Surdos em diversas atividades executadas socialmente. Para tanto, tentam fazer parte de uma cultura que seja conhecida como parte do contexto das relações sociais, assim como fazer parte da cultura e da identidade Surdas.

A identidade é relacional, tem relação com uma dimensão simbólica relativa a outras identidades e está vinculada a condições sociais e materiais. A identidade singulariza o indivíduo, mas também serve para estabelecer marcação simbólica da diferença (Woodward *apud* Silva, 2014, p. 13-14).

Nesse sentido, quando o sujeito Surdo reclama uma identidade, é justamente a tradução do desejo de garantir acesso aos bens sociais e poder ser partícipe na sociedade tendo suas diferenças marcadas positivamente, ou seja, estabelecendo a

³⁶ O batismo por sinal é uma forma de identificar as pessoas nas Comunidades Surdas usando um gesto que representa algum aspecto da personalidade, aparência ou história da pessoa. Esse gesto é chamado de sinal e deve ser dado ou criado preferencialmente por uma pessoa Surda, pois faz parte da cultura Surda e é o passaporte de entrada e trânsito na comunidade.

marcação simbólica, e a valorização da diferença deve ser influenciada e fortalecida dentro da esfera da própria consciência da diferença.

A partir da postura em relação ao ensino de Libras por pessoas não-Surdas nas instituições de ensino, há uma oposição nos comentários (CPS 7), (CPS 11) e (CPS 14), trazendo uma recusa quando se menciona a presença desses profissionais, que, no entendimento do sujeito Surdo, pertencem a um grupo de “privilegiados”: **“Realmente eles ouvintes, esquecem que são privilegiados e nós não somos...”** (CPS 14), sendo vistos como um obstáculo para o protagonismo Surdo: **“[...] Por isso os ouvintes tem mais vantagens para eles ganharem com muita facilidade...”** (CPS 11). Com isso, a voz desses sujeitos Surdos reforça o discurso da professora Surda do vídeo (Martin; White, 2005).

Alguns sujeitos se manifestaram na perspectiva da EID (CPS 9), frisando não o fato de apenas ser Surdo para ensinar a Libras, mas também de possuir fluência na língua.

CPS 9 – Concordo! Vejo muito isso acontecer hoje em dia. Conheço ouvintes que atuam como professores de Libras, mas não tem domínio, não é fluente a Língua Brasileira de Sinais! É um erro deixar alguém que não tem domínio da Língua trabalhar como docente.

Ao ressaltar o domínio e a fluência na Libras, o **Sujeito Rebelde** (CPS 9) ilustra uma recusa em relação às vivências dos não-Surdos, isso por meio do complemento adverbial de negação “*não*”, ou seja, a voz autoral assume o risco de sua posição perante o leitor, assumindo a responsabilidade pela afirmação de sua avaliação (Martin; White, 2005). Já no comentário (CPS 11), **“[...] Muitas vezes, perdemos oportunidades para nossos espaços que ouvintes tomaram. Por isso os ouvintes tem mais vantagens para eles ganharem com muita facilidade... Os surdos se esforçaram com muito suor e sacrifício devido à língua portuguesa como segunda língua não conseguimos alcançar boas notas nos concursos.. [...]”**, o complemento de polaridade contrária é utilizado pelo professor Surdo para argumentar sobre as vantagens e oportunidades que os não-Surdos possuem em concursos para professores de Libras. Para tanto, ele utiliza a negação para buscar argumentos que poderiam convencer os não-Surdos a cederem espaço para os Surdos, atribuindo aos não-Surdos a causa da exclusão de Surdos nas instituições de ensino e, ao mesmo tempo, afirmando que a surdez não os impede de fazer nada.

Ao realizar avaliações por **Negação**, ao mesmo tempo que a voz do sujeito arrisca sua face perante o leitor, ela se compromete ao máximo com suas avaliações e se responsabiliza pelo expressado (Martin; White, 2005). No entanto, a **Contestação** relaciona-se a uma concordância que o enunciador acredita ser comum a todos os participantes do contexto discursivo. Nos exemplos citados anteriormente, pode-se perceber algumas manifestações dessa subcategoria. Isso é perceptível no comentário (CPS 9) quando o sujeito utiliza o elemento léxico-gramatical “*mas*” para retomar sua posição em relação aos professores não-Surdos que “[...] **não tem domínio, não é fluente na Língua Brasileira de Sinais!**”.

A **Ratificação**, uma subcategoria da **Contração Dialógica**, revela-se quando a voz autoral, por meio de inserção, destaque ou intervenção, expressa a proposição como extremamente válida e confiável, desempenhando posições alternativas, seja contrastando ou mesmo eliminando, restringindo o espaço de diálogo entre posições alternativas (Martin; White, 2005), o que pode ser observado no exemplo a seguir:

CPS 8 – Ta demais! Isso cansa a gente. Hora a diversidade surda fazer mais barulho e mostrar que surdos são capazes. Ouvintes é papel de intérprete e porta voz dos surdos.

Através do processo mental “*mostra*”, no comentário (CPS 8), o sujeito Surdo se identifica como um **Sujeito Autêntico**, pois alinha sua posição em relação aos movimentos Surdos ao fato de precisar proteger a língua a partir das políticas linguísticas, expressando uma **Ratificação** por **Endosso**, apresentando uma argumentação válida, atribuindo à Comunidade Surda a necessidade de se posicionar e se movimentar para obter esse direito. Na EID, o sujeito busca a realização pessoal e atende à demanda de um projeto identitário subjetivo. O Sujeito Autêntico ambiciona viver em conformidade com seus ideais, desejos e projetos, define atingir o “que é” e aonde quer chegar como sendo prioridade em suas decisões e quer ser verdadeiro. Para esse sujeito Surdo, essas políticas linguísticas são as que garantirão ao seu povo uma independência educacional de qualidade, possibilitando a realização de uma de suas demandas, que é o protagonismo Surdo para não só ensinar a Libras, mas também transmitir valores culturais entre os aprendizes da Língua de Sinais Brasileira.

A subcategoria **Pronunciamento** permite que a voz autoral faça uso de ênfases, interpolações explícitas, com o objetivo de legitimar seu discurso (Martin; White, 2005). No comentário (CPS 14), pode-se observar essa avaliação quando o participante se utiliza da fala “***Realmente eles ouvintes, esquecem que são***

privilegiados e nós não somos enquanto usam a mesma formação que nós. Afff.

O advérbio “*realmente*” busca em seu significado uma aprovação de validação.

No comentário a seguir, é possível visualizar esse mesmo recurso:

CPS 16 – Verdade concordo que raiva ouvintes rouba profissão surdos.

Dessa forma, no comentário (CPS 16), nota-se que o sujeito rebelde emprega o substantivo “*verdade*” associado à voz autoral de um outro colega, utilizando essa estratégia para assegurar autenticidade à sua fala. Também se percebe a utilização da interjeição “*que raiva*”, que exprime a frustração do participante em perder espaço profissional para professores não-Surdos, dando a entender mais uma vez que há animosidade entre os dois grupos.

A voz do discurso, nos comentários dos professores Surdos, se coloca em acordo com o que foi dito anteriormente, que, neste caso, está relacionado ao pensamento contrário de pessoas não-Surdas ocuparem a função de professores de Libras por ser algo que ocorre, segundo os professores Surdos, de forma duvidosa e injusta. Esse fenômeno é algo rotineiro e discutido entre eles (Surdos), por isso a concordância com a posição da voz autoral do vídeo.

No *corpus* desta pesquisa, evidencia-se a subcategoria **Concordância**, que se manifesta a partir da adesão do leitor à voz autoral, compartilhando da mesma opinião (Martin; White, 2005). Nos comentários a seguir, foi constatada essa forma de avaliação³⁷.

CPS 9 – [...] Concordo! Vejo muito isso acontecer hoje em dia [...].

CPS 10 – [...] Concordo com você. Mas na minha opinião só não concordo ouvintes usar língua libras de surdo.. [...].

CPS 11 – [...] Parabéns pela sua postagem sincera! [...].

CPS 13 – Concordo 100% [...].

CPS 15 – AFF, exatamente! Ouvintes não entendem nada sobre comunidade de surdos.

Ainda na perspectiva da heteroglossia, as avaliações apresentadas pelos sujeitos rebeldes e autênticos abrangem a classe de menor nível no subsistema **Engajamento** no esquema heteroglóssico. Essas avaliações lidam com desvinculações explicitamente em relação à afirmação do texto, atribuindo a

³⁷ Encontramos diversos CPS na publicação analisada com as mesmas lexias que indicavam concordância com a autora do vídeo, além de vários *emojis* com a mesma carga semântica da lexia “concordo”.

responsabilidade discursiva a fontes externas (Martin; White, 2005, p. 111). As avaliações por **Acolhimento** ocorrem quando a voz autoral é retratada como uma entre outras posições, ampliando o espaço para possibilidades de diálogo. Os exemplos a seguir evidenciam as características do discurso heteroglóssico de **Probabilidade**, que engloba a busca pela preferência do ensino de Libras por Surdos.

CPS 20 – Um docente da área de Libras, além de ensinar o idioma, ele precisa também ensinar sobre a comunidade e a cultura dos surdos e esses professores ouvintes não tem essa capacidade de ensinar sobre a comunidade e a identidade deles. Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como professor de Libras, mas ele precisa ter essas características, ser fluente da língua e coparticipante da comunidade surda, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.

CPS 21 – Olá, Sylvia Lia!! Eu concordo com você! Sabe um exemplo FENEIS já falou Neutro não apoia protagonismo SURDO diretor da INES. Agora apoio diretor da DIPEBS qual é diferença? Será? Vai deixar professor ouvinte domina curso de Libras não é de L1 como pessoa surda língua nativa? Ué, anti-protagonismo?

Percebe-se que, a partir da inclusão do modificador epistêmico “*posso*”, o comentário (CPS 20) proporciona uma possibilidade de eventos em que o discurso acolhe em sua voz outras proposições. Com isso, ele abre a oportunidade de diálogo mencionando características e atributos que os professores não-Surdos devem possuir para ensinar Libras. Da mesma forma, a **Evidência** é utilizada no comentário (CPS 21), pois, ao utilizar o mesmo modificador epistêmico, o emissor expressa sua subjetividade ao sugerir que instituições representativas e dirigidas por pessoas Surdas apoiem o protagonismo Surdo no que se refere à docência, ainda que ele transpareça em seu comentário que a proposição seja plausível ou duvidosa com base no posicionamento das instituições citadas por ele no comentário.

No entanto, no caso do (CPS 20), é possível observar a inclusão do termo epistêmico “*posso*”, que traz consigo um sentido de possibilidade do ocorrido a partir de uma inquietação que o indivíduo tem em relação à atuação do professor não-Surdo, avaliando uma eventual excelência no ensino, em que o professor Surdo pode ter impacto na formação da identidade e na cultura, ao passo que o professor não-Surdo apresenta uma lacuna nesse contexto cultural.

Sobre esse aspecto, a autora Surda Rebouças salienta:

As prioridades I e II do decreto 5.626/05 foram estabelecidas devido às reivindicações da comunidade surda brasileira consciente de que o profissional surdo é o que há de melhor para o ensino da LIBRAS. Os surdos em todo mundo sabem do fato incontestável da experiência visual como fator importante de fluência comunicativa e identidade. A legislação reconheceu a importância da experiência visual para a atuação docente e por isto estabeleceu uma prioridade e uma hierarquia, com o objetivo de garantir professores com a melhor qualificação para o ensino da LIBRAS (2019, p. 74).

Nos casos mencionados, observamos uma avaliação favorável devido ao fato de incluir os professores selecionados e esclarecidos no mesmo grupo de pertencimento (endogrupo). No entanto, percebemos que, ao se estabelecer como uma estereotipação, ocorre uma divisão entre os selecionados, competentes e Surdos em relação aos não fluentes, não competentes e não-Surdos – uma espécie de nós *versus* eles.

Algumas representações sociais baseadas em significados ideológicos costumam ser generalizadas e, portanto, possuem valores abstratos a fim de se relacionar com práticas sociais concretas e discursos (modelos mentais): conectar o abstrato ao concreto. É o que observamos com o uso das lexias “*competentes*”, “*fluentes*” e “*Surdos*”. Com isso, muitas ideologias envolvem situações de competição e conflito, como discutimos anteriormente sobre o papel do sujeito. Existe uma luta social polarizada estabelecida entre “nós” e “eles”. Sempre que um significado estiver associado a coisas positivas, tenderá a ser associado ao grupo do falante (nós). O oposto será atribuído aos outros, adversários e inimigos (eles) (Van Dijk, 2012, p. 33-34). Em resumo, tendemos a descrever os membros do nosso grupo de forma mais imparcial ou positiva e os membros do grupo externo de forma negativa. Portanto, são estabelecidos os bons e os maus professores; os fluentes e os azarados, como no trecho do comentário (CPS 15): “[...] **Apesar de tudo: repito: recomendo para quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras. Pronto sinalizei!!!# ForaProfessoresOUVINTESdeLibras [...]**”.

Além da percepção visual, a primazia estabelecida para sujeitos Surdos como professores de Língua Brasileira de Sinais também se deve a outro fato amplamente divulgado na Comunidade Surda: apenas aqueles que são usuários nativos de uma língua podem ser um exemplo linguístico autêntico para alunos Surdos ou não-Surdos. Assim, professores e instrutores Surdos devem ter essa prioridade tanto na

capacitação quanto na prática profissional em qualquer etapa do sistema educacional (Rebouças, 2009, p. 76).

Continuando nossa observação, para verificar a última subcategoria avaliativa³⁸ desta análise, notam-se as descrições dos produtores textuais que evidenciam o grau máximo de distanciamento da responsabilidade enunciativa. Na renovação das avaliações por **Distanciamento**, o enunciador expressa claramente o seu total descompromisso com as afirmações apresentadas. Conforme afirmam Martin e White (2005), essas formulações são frequentemente utilizadas através de verbos que expressam transferência de informações. Um exemplo seria o verbo *afirmar* e as citações diretas realizadas por meio de marcações de aspas que atualizam exatamente a palavra de uma determinada fonte (Martin; White, 2005, p. 113).

Em relação à situação de perspectiva, é utilizada com o objetivo de anular a afirmação de uma voz, caracterizando **Distanciamento**. Esse tipo de avaliação tem como objetivo certificar que as responsabilidades pelas afirmações não são suas, e as vozes textuais se utilizam do seguinte recurso: citações diretas (Ninin; Bárbara, 2013). Nesta análise, a amostra a seguir pode exemplificar esse tipo de avaliação, que acontece quando o emissor se ausenta de total responsabilidade autoral.

CPS 22 – Tem muitos surdos desempregados, tem muitas faculdades, escolas, cursos, não contratam surdos.. eis a realidade.

CPS 23 – É difícil sociedade, por causa a língua de sinais e português. Eles sempre rival.

Identificamos nesses comentários (CPS 22) e (CPS 23) o **Sujeito Pragmático**, que, devido às circunstâncias impostas pela sociedade de maioria não-Surda sobre a sua vida profissional, se adapta, mas também permanece fiel às suas decisões anteriores (defesa de professores Surdos para o ensino da língua), orientando-se pelas circunstâncias, pelas oportunidades ou mesmo pelos obstáculos, pouco a pouco modificando seus fins e seus meios.

No comentário (CPS 22), a distância do participante confere uma certa importância ao expor que a grande quantidade de Surdos desempregados se dá pela recusa de instituições de ensino a contratá-los, se distanciando da discussão de que professores de Libras não-Surdos seriam os culpados por esse fato. No entanto, ao longo de todo o discurso, o participante não utilizou a sua voz autoral.

³⁸ Não identificamos nos comentários dos participantes da pesquisa a avaliação por **Atribuição**.

A responsabilidade do discurso, mencionada no comentário (CPS 23), é atribuída à sociedade e à rivalidade existente entre os dois sistemas linguísticos (língua de sinais e português), possibilitando uma avaliação através do **Distanciamento** de assumir determinada responsabilidade pela fala. É um enunciado caracterizado pela sentença “**É difícil sociedade, por causa a língua de sinais e português**”, que permite uma afirmação não definitiva e distanciada.

O quadro abaixo apresenta um panorama das análises linguístico-sociodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 16 – Panorama das análises linguístico-sociodiscursivas - D

| Exemplos | Engajamento heterodoxo | Esfera Identitária/ Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|--|-------------------------------|---|--|
| <i>CPS 7 – Pra ouvintes seria bom aprender Libras pra ser intérprete ai ok, agora pegar lugar Surdos, isso não é justo, eles tem vários oportunidades de cursos pra realizar seus trabalhos, agora ouvintes não tem barreiras, e não tem empatia mesmo.</i> | Contração Dialógica - Endosso | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde | Posicionamento de que os não-Surdos usurpam o lugar dos Surdos no mercado de trabalho e que não possuem empatia: “[...] agora pegar lugar Surdos, isso não é justo, ouvintes não tem empatia mesmo. ” |
| <i>CPS 8 – Ta demais! Isso cansa a gente. Hora a diversidade surda fazer mais barulho e mostrar que surdos são capazes. Ouvintes é papel de intérprete e porta voz dos surdos.</i> | Contração Dialógica - Endosso | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde | Posicionamento de que os Surdos são capazes e devem se movimentar mais: “[...] Hora a diversidade surda fazer mais barulho e mostrar que são capazes [...]. ” |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p><i>CPS 9 – Concordo! Vejo muito isso acontecer hoje em dia. Conheço ouvintes que atuam como professores de Libras, mas não tem domínio, não é fluente a Língua Brasileira de Sinais! É um erro deixar alguém que não tem domínio da Língua trabalhar como docente.</i></p> | <p>Expansão Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida - Sujeito Adaptador</p> | <p>Posiciona-se concordando com a autora do vídeo, mas ao mesmo tempo critica a falta de domínio dos não-Surdos, não necessariamente o fato de o professor não ser Surdo: “Concordo [...] Conheço ouvintes que atuam como professores, mas não tem domínio, não é fluente a Libras! [...]”</p> |
| <p><i>CPS 10 – Concordo com você. Mas na minha opinião só não concordo ouvintes usar língua libras de surdo...por que só interpretar ou tradução... mas a palestra dele só usar para humilhar surdos para poder usar a língua ou virar superior dele. Nenhum surdos pode superior? Mas todos os surdos tem cursos formandos pode usar principalmente línguas de sinais... mas ouvintes só tradução ou intérpretes. Isso é decepção!!!</i></p> | <p>Expansão Dialógica – Acolhimento (Pronunciamento)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Adaptador</p> | <p>Posiciona-se concordando com a autora do vídeo, se pronuncia defendendo que os ouvintes sejam intérpretes de Libras e não usem o conhecimento para humilhar os Surdos: “[...] Concordo com você. Mas na minha opinião só não concordo ouvintes usar língua libras de surdo...por que só interpretar ou tradução... mas a palestra dele só usar para humilhar surdos para poder usar a língua ou virar superior dele [...]”</p> |
| <p><i>CPS 11 – Parabéns pela sua postagem sincera. Eu sinto na pele 100% de realidade!! Muitas vezes, perdemos oportunidades para nossos espaços que ouvintes tomaram. Por isso os ouvintes tem mais vantagens para eles ganharem com muita facilidade... Os surdos se esforçaram com muito suor e sacrifício devido à língua portuguesa como segunda língua não</i></p> | <p>Expansão Dialógica – Acolhimento (Pronunciamento)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Adaptador</p> | <p>Posiciona-se concordando com a autora do vídeo, se pronuncia defendendo seu ponto de vista e os professores não-Surdos: “[...] tem ouvintes que respeitar os surdos e coloca-los no primeiro lugar do espaço para ter oportunidade porque ouvintes tem outras diversas oportunidades [...]”</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>conseguimos alcançar boas notas nos concursos.. a comunidade surda tem ouvintes que respeitar os surdos e coloca-los no primeiro lugar do espaço para ter oportunidade porque ouvintes tem outras diversas oportunidades. Temos que lutar para conquistarmos nosso sonhos de ter prioridade “surdo pode tudo” vamos que vamos!</p> | | | |
| <p>CPS 12 – Muitos professores ouvintes não tem consciência! Não chama professores surdos para trabalhar dar aula de Libras. Ouvintes só quer professores ouvintes por causa oralização, ouvir mais fácil, triste.</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Pronunciamento determinista concordando com a autora do vídeo e classificando os professores não-Surdos como inconscientes: “Muitos professores ouvintes não tem consciência!”</p> |
| <p>CPS 13 – Concordo 100% , eu oinpaio na Brasil Povos Surdo L1 de Libras própria Brasil, pessoas surdo use cópia, país fora língua várias exemplo morte Letras B+B própria fora país não copia evitar, própria Brasil L1 de Libras sinal coração significa bandeira, ouvinte falta respeito cultura dos surdos.</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Concorda com a autora do vídeo, critica o ensino de empréstimos linguísticos de línguas de sinais de outros países pelos colegas não-Surdos e finaliza que os não-Surdos “[...] falta respeito cultura dos surdos.”</p> |
| <p>CPS 14 – Realmente eles ouvintes, esquecem que são privilegiados e nós não somos enquanto usam a mesma formação que nós. Afff.</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento de descontentamento ao ver que os não-Durdos são privilegiados por ouvirem, mas ainda assim “[...] usam a mesma formação que nós. Afff.”</p> |
| <p>CPS 15 – A maioria dos ouvintes não tem noção mesmo, não tem empatia! A Libras não é de mercadoria para vender e ficar roubando</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento radical contra o ensino de Libras ser praticado por professores não-Durdos. “[...] repito: recomendo para</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>o espaço de surdos. Apesar de tudo: repito: recomendo para quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras. Pronto sinalizei!!! #ForaProfessoresOUVIN TESdeLibras</p> | | | <p>quem quer aprender Libras: com professores surdos e nunca com professores ouvintes de Libras. Pronto sinalizei!!! #ForaProfessoresOU VINTESdeLibras”.</p> |
| <p>CPS 16 - Verdade concordo que raiva ouvintes rouba profissão surdos.</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Pronunciamento de revolta contra professores não-Surdos. “[...] concordo que raiva ouvintes rouba profissão surdos.”</p> |
| <p>CPS 17 - Concordo com ela, infelizmente por mais que os surdos sejam profissionais formados na área de Libras e as oportunidades existem tanto para surdos como não-surdos que são formados na área de Libras, por mais que dizem que é preferencialmente para os surdos ensinar Libras, os não-surdos sempre passam na frente dos Surdos, tomam o seu lugar porque a comunicação e as informações como os não-surdos é muito mais fácil, cômodo...</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Adaptador</p> | <p>Concorda com a professora do vídeo, atribuindo a deslealdade da sociedade ouvinte em relação ao que exige a lei e ao que é feito na prática em contextos de contratação de professores de Libras: “[...] por mais que dizem que é preferencialmente para os surdos ensinar Libras, os não-surdos sempre passam na frente dos Surdos, tomam o seu lugar porque a comunicação e as informações como os não-surdos é muito mais fácil, cômodo.”</p> |
| <p>CPS 18 - Concordo! É complicado essa situação. Infelizmente, existem muitos ouvintes qualificados e habilitados na fluência da Libras, e tem formação em Letras-Libras e competência para ensinar a Libras, tanto quando também, existem muitos Surdos</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Adaptador</p> | <p>Concorda com a autora do vídeo, usa a lexia “<i>infelizmente</i>” para lamentar o fato de existirem não-Surdos qualificados, habilitados, fluentes em Libras e com formação acadêmica específica: “[...] Concordo! É complicado essa situação.</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p><i>qualificados, habilitados e tem formação para ensinar nesta área.</i></p> | | | <p>Infelizmente, existem muitos ouvintes qualificados e habilitados na fluência da Libras, e tem formação em Letras-Libras e competência para ensinar a Libras [...].”</p> |
| <p><i>CPS 19 – Concordo totalmente com ela. É muito complicado. Infelizmente os surdos das categorias 4 e 5 (não fluentes em Libras) são frequentemente culpados pelos problemas. Depois os professores ouvintes aproveitamos e aprendemos Libras com eles. Claro que é um problema, mas infelizmente ainda há pessoas que não compreendem, talvez menos de 70%.</i></p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Expectativa confirmada)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico</p> | <p>Concorda totalmente com o discurso da professora Surda e ainda aponta um problema recorrente entre professores de Libras não-Surdos que, por medo de serem retaliados por aqueles Surdos que defendem a exclusividade de professores Surdos no ensino de Libras, e por não serem vistos como mercenários entre os Surdos, “dividem” o ensino de Libras com uma pessoa Surda, que na realidade exerce um papel secundário em sala de aula ou serve apenas para, no último dia de aula da turma, batizar os alunos, dando-lhes um sinal:</p> <p>“Concordo totalmente com ela. É muito complicado. Infelizmente os surdos das categorias 4 e 5 (não fluentes em Libras) são frequentemente culpados pelos problemas. Depois os professores ouvintes aproveitamos e aprendemos Libras com eles.”</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>CPS 20 – Um docente da área de Libras, além de ensinar o idioma, ele precisa também ensinar sobre a comunidade e a cultura dos surdos e esses professores ouvintes não tem essa capacidade de ensinar sobre a comunidade e a identidade deles. Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como professor de Libras, mas ele precisa ter essas características, ser fluente da língua e coparticipante da comunidade surda, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Pronunciamento); Expansão Dialógica – Acolhimento (Probabilidade)</p> | <p>Inicialmente se posiciona de forma mais radical na Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico, depois o discurso é reconciliador – Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Pragmático</p> | <p>Pronunciamento inicialmente radical e depois conciliador. “[...] professores ouvintes não tem essa capacidade de ensinar sobre a comunidade e a identidade deles.”</p> <p>“Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como professor de Libras, mas ele precisa ter essas características, ser fluente da língua e coparticipante da comunidade surda, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.”</p> |
| <p>CPS 21 – Olá, Sylvia Lia!! Eu concordo com você! Sabe um exemplo FENEIS já falou Neutro não apoia protagonismo SURDO diretor da INES. Agora apoio diretor da DIPEBS qual é diferencia? Será? Vai deixar professor ouvinte domina curso de Libras não é de L1 como pessoa surda língua nativa? Ué, anti-protagonismo?</p> | <p>Expansão Dialógica – Acolhimento (Probabilidade)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico</p> | <p>Posiciona-se concordando com a autora do vídeo e critica as instituições representativas da Comunidade Surda brasileira: “[...] Eu concordo com você! Sabe um exemplo FENEIS já falou Neutro não apoia protagonismo SURDO diretor da INES [...].”</p> <p>No segundo momento, defende que os não-Surdos não são nativos na língua e, portanto, são inaptos para ensiná-la: “[...] professor ouvinte domina curso de Libras não é de L1 como pessoa surda língua nativa? [...].”</p> |
| <p>CPS 22 – Tem muitos surdos desempregados, tem muitas faculdades, escolas, cursos, não contratam surdos.. eis a realidade.</p> | <p>Expansão Dialógica – Atribuição (Distanciamento)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico</p> | <p>Salienta o índice de desemprego e a falta de contratação de professores Surdos pelas instituições: “[...] tem muitas faculdades, escolas,</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | cursos, não contratam surdos.. eis a realidade.” |
| <i>CPS 23 – É difícil sociedade, por causa a língua de sinais e português. Eles sempre rival.</i> | Expansão Dialógica – Atribuição (Distanciamento) | Esfera Identitária Desejada – Sujeito Autêntico | Atribui à sociedade em geral as dificuldades e as disputas envolvidas no contato entre a língua portuguesa e a Libras: “É difícil sociedade, por causa a língua de sinais e português. Eles sempre rival.” |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Professores Surdos por vários motivos (históricos, sociais, culturais etc.) não enxergam a possibilidade da docência por parte de um professor não-Surdo como benéfica ao processo de aprendizagem e difusão da Libras e da cultura Surda, não somente devido à impossibilidade de o não-Surdo alcançar a “experiência visual” que, segundo eles, só Surdos possuem, mas principalmente pelo aspecto que eles consideram mais preocupante nesse contexto: o apagamento da cultura e da identidade Surdas dentro de um contexto de ensino não-Surdo, pois professores não-Surdos irão tender a beneficiar mais a estrutura da língua portuguesa em suas aulas, contarão a história do Povo Surdo a partir da perspectiva não-Surda e poderão “aportuguesar” a Libras em sala de aula. Dessa maneira, no contexto de ensino, os Surdos rejeitam dividir essa função com seus colegas não-Surdos e reivindicam exclusividade para seu direito a serem representantes vivos da cultura Surda e um modelo linguístico potencial para seus alunos não-Surdos.

Alguns professores não-Surdos, apesar de ocuparem a função da docência em Libras, concordam com seus colegas Surdos, alguns integralmente, outros em parte, como veremos a seguir.

C.2) Discursos de não-Surdos

| |
|---|
| <i>CPnS 2 – As pessoas esquecem que a gente aprende melhor com professor americano, então não seria diferente se aprendemos com professor surdo.</i> |
| <i>CPnS 3 – Licença Silvynha, mas preciso rir dessa ignorância kkkkkkk. Outro dia vi uma fala onde o palestrante falava quase a mesma coisa, mas que não havia necessidade de formação para a atuação do intérprete, assim como não há necessidade de formação para tradutores de língua estrangeira, desistir de assistir e fui rezar kkkkkkkkk</i> |

| |
|---|
| CPnS 4 – Entendo o que você quer falar e concordo, porém também tem que ver a quantidade de surdos que são formados, aptos para dar aula. Infelizmente são poucos. E aí? Como faz? Qual a sua opinião? |
|---|

| |
|--|
| CPnS 5 – Parabéns presidente! Precisa ter formação para ensinar Libras... |
|--|

Na EIC, há a representação do trabalho real do sujeito em (re)construir sua identidade pessoal. O desafio para si é conseguir a consonância existencial, assim o indivíduo necessita gerenciar as tensões existenciais que se situam entre a realização pessoal, atendendo à sua EID, e o reconhecimento social, atendendo à sua EIA, então, no caso, a EIC.

O **Sujeito Inovador** é identificado no comentário (CPnS 4) quando assume uma atitude mais flexível, adaptável, mais pronto para a autocrítica e disposto a renovar seus projetos, abrindo a possibilidade para que a professora Surda autora do vídeo responda aos seus questionamentos e o direcione ao ponto ideal da perspectiva Surda, mesmo que para isso precise voltar ao ponto zero: “**Entendo o que você quer falar e concordo! [...] tem que ver a quantidade de surdos que são formados, aptos para dar aula. Infelizmente são poucos. E aí? Como faz?**”, manifestando-se na **Contração Dialógica - Ratificação (Endosso)** e logo a seguir na **Contração Dialógica - Refutação (Contraexpectativa)**, com posicionamento acolhedor do discurso quanto ao ensino de Libras ser feito apenas por Surdos, mas depois contra-argumenta a autora do vídeo com alguns questionamentos.

Fica evidente nos comentários (CPnS 2), (CPnS 3) e (CPnS 5) que se manifestam na categoria **Contração dialógica - Ratificação (Endosso)**, o que pode ser visto como uma contradição, um paradoxo desses sujeitos não-Surdos no sentido de concordarem com o posicionamento de sua colega Surda ao postar um vídeo em Libras defendendo a exclusividade de professores Surdos para o ensino da língua e criticando os professores não-Surdos, sendo eles mesmos professores de Libras, ou seja, alvos diretos da crítica levantada pela professora.

Como dito anteriormente, na EIA o sujeito molda sua vida para atender ao outro, ao que a sociedade espera dele. Nessa esfera, quando ele escolhe que é melhor se submeter porque não suporta a denegação de um reconhecimento social, neste caso, o Povo Surdo e seus líderes, ele prefere “acomodar-se” aos valores tradicionais e seguros (valores determinados pela própria sociedade na qual ele está inserido), então temos um **Sujeito Conformista**.

Continuando nossa análise sobre as esferas identitárias do Grande ISA, temos a introdução do protagonista da identidade comprometida em duas perspectivas: a primeira ocorre quando há o esforço de administração interpessoal em relação aos anseios individuais e em relação ao reconhecimento social simultaneamente, isto é, quando o ator busca uma harmonia existencial. Já a segunda ocorre quando o ator se retrata linguisticamente pelos processos verbais, manifestando os compromissos assumidos socialmente, indicando aquilo que acredita que deve realizar, deve ser, deve sentir, deve expressar, deve existir e deve agir.

No desfecho do seu trabalho de si, ele assumirá uma atitude, uma função, um comportamento, uma conduta social que será a sua posição na sociedade, sem que exista uma distância excessiva entre o que deseja para si mesmo e o que acredita que esperam dele (CPnS 2) e (CPnS 4).

Qualquer ator realiza ao longo de sua vida esse trabalho de “equilibrar” o que ele deseja e o que os outros esperam dele (Pedrosa, 2016, p. 84). É uma conciliação entre os anseios e os atributos, como discutido anteriormente. Assim, “Ajustar-se é, simplesmente, o que a maioria das pessoas faz diariamente para tentar conciliar o que desejam com o que os outros esperam e o que realmente fazem” (Bajoit, 2008, p. 179). Essas ações de harmonizar e balancear permitem ao ator construir, desconstruir e reconstruir sua identidade pessoal, que é seu produto final. Assim,

A identidade comprometida é o produto das múltiplas transações anteriores, através das quais o indivíduo geriu as suas tensões entre as expectativas dos outros e as suas próprias; essa gestão constituiu frequentemente um processo longo, penoso, delicado, para chegar a semi-locuções, mais ou menos aceitáveis, nunca inteiramente satisfatórias (Bajoit, 2006, p. 207).

Conforme verificado com a citação, não se trata de abandonar os anseios ou não se importar com as expectativas depositadas nele. Pelo contrário, o ator age de acordo com as diferentes possibilidades/gestão de si, acreditando que assumir determinada postura, de forma reflexiva, é a melhor opção. Com isso, ele pode preservar planos que estejam alinhados com seus desejos (mantendo os desejos pessoais), rompê-los ou adaptá-los de acordo com as circunstâncias, as oportunidades e os obstáculos (Pedrosa, 2014). Da mesma forma, ele pode agir em consonância com o que é esperado dele ou até mesmo romper com tais expectativas. Além disso, ele pode se adaptar, adotando uma atitude mais flexível.

Analisando a perspectiva das relações de poder apresentada por Foucault (1979), observamos que essa visão pode ser aplicada ao contexto do Povo Surdo e da língua de sinais, especialmente quando se considera a dinâmica de poder entre a maioria não-Surda e a minoria Surda. Foucault (1979, p. 65) defende que o poder não é apenas uma força repressiva que é exercida sobre os indivíduos, mas sim uma força relacional que permeia todas as relações sociais. Em outras palavras, o poder é exercido não apenas por indivíduos ou grupos dominantes, mas também é internalizado pelos indivíduos subordinados, que se adaptam aos padrões estabelecidos de comportamento e pensamento.

Amparados nas explicações anteriores, ressaltamos que os conceitos de poder e resistência são centrais para as pesquisas em ACD. Wodak (2003, p. 31) diz que “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder”. Já Van Dijk (2008, p. 17) enfatiza seu posicionamento quando define poder social em termos de controle entre grupos e entre seus membros, então ele explana: “Se esse controle se dá também no interesse daqueles que exercem tal poder, e, contra os interesses daqueles que são controlados, podemos falar em abuso de poder”.

Desse modo, considerando a forte relevância dessa temática para os estudos discursivos críticos, a ASCD traz mais uma vez a perspectiva dos estudos da Sociologia para a Mudança Social. Assim, a depender da esfera discursiva (no caso da ASCD) em que esteja inserida a fala do sujeito e do controle social que exerce (ou não), nomearemos o “poder” seguindo a classificação proposta por Pedrosa.

Refletir sobre as disparidades sugere que ultrapassemos limites. Isso implica que o sujeito, ao atravessar uma fronteira qualquer, é visto pelos demais como um forasteiro, mesmo que não queira ser assim considerado. Os sujeitos não-Surdos sempre serão não-Surdos, assim como os Surdos sempre serão Surdos. Isso não impede que o diálogo e a busca de um entendimento objetivem a reconstrução e a manutenção de conexões entre os dois grupos, o que deve ocorrer em conjunto. A alegação que muitos Surdos fazem sobre a Libras, afirmando que ela não representa apenas um *meio de comunicação e expressão* utilizado pelos Surdos, mas é a construção do próprio universo Surdo, me parece correta. Porém, na maioria das vezes, se percebe que essa língua é utilizada também para transmitir um mundo preestabelecido. As relações prazerosas de se pensar uma cultura diferente e construir um mundo diferente utilizando a língua de sinais acabam, em muitos casos,

sendo reproduzidas de forma mecânica, perdendo-se assim a perspectiva ontológica dessa construção cultural entre indivíduos Surdos e Surdos, não-Surdos e não-Surdos oprimidos. Isso se configura como resultado de uma sociedade com elevado grau de individualismo, o que pode gerar armadilhas discursivas para quem defende de antemão as divergências.

O estrangeiro, quando decide atravessar a fronteira de seu país, já sabe que precisará se comunicar com a outra sociedade como um todo, mas ele não precisa se deixar influenciar por ela. No caso dos Surdos, os não-Surdos também atravessaram e atravessam as fronteiras quando decidiram e decidem e estabelecem leis sobre os Surdos, ou assumem suas escolas, associações. Muitos profissionais dessas escolas ainda não têm nenhum conhecimento da língua de sinais, da cultura Surda, da história desse povo etc., o que é um disparate nesse processo. Essa realidade também se estende a muitos professores de Libras não-Surdos, que não interagem com a Comunidade e a liderança Surda locais, não participam de manifestações culturais desse povo e, por isso, não podem ter condições de transmitir para seus aprendizes de Libras conceitos culturais e identitários tão importantes para os Surdos. Ademais,

Há, também, aqueles outros ouvintes que se impõem, pois se acham superiores que os surdos. As narrativas prosseguem: mas esses ouvintes fazem pelos surdos, fazem tudo, tem quem luta com objetivo de se promover, não importa se é o surdo que está do lado deles, puxam os surdos, assim como consequência temos Surdos acomodados e leis que não combinam. Estes são aqueles que nós Surdos podemos dizer que não são dos nossos, querem se promover, precisa muito cuidado pois são assim mesmo. Há ainda aqueles outros ouvintes que fazem “caridade”. Abrem espaço para os surdos, mas não incentivam os surdos a pensar, pois continuam sendo o centro, os fazedores de tudo (Perlin, 2006, p. 180).

O forasteiro, ao se posicionar como visitante, não possui muita influência ativa, torna-se pacífico e aceita as regras preestabelecidas, integra-se entre os habitantes locais, buscando entender e assimilar ao máximo a sua cultura e as singularidades no contato cotidiano com eles. Talvez a transição entre os universos (Surdos e não-Surdos) devesse ser construída de forma justa, preservando as diferenças culturais e de identidade.

Quando olhamos para trás, para os Congressos de Educadores de Surdos, vimos que, nas sessões organizadas pelos Surdos, a preocupação sobre quem transmitiria a língua era uma pauta forte e constante. Tanto em Genebra (1896) quanto

em Paris (1900) as resoluções das sessões dos Surdos levantavam essa questão e defendiam a exclusividade de professores Surdos para atuarem no ensino da língua.

*Considerando que os **professores surdos-mudos se saem bem, muitas vezes melhor do que ouvintes professores no ensino de jovens surdos-mudos**, o Congresso expressa o **desejo de que professores surdos-mudos sejam reintegrados em escolas das quais o método oral puro os excluiu**, sejam eles empregados tanto na educação escolar como na educação manual (Congresso de Genebra, 1896, p. 35-36 *apud* Rodrigues, 2018, p. 109).*

Talvez devido a esse histórico da intervenção ouvinte em relação ao Povo Surdo e a língua de sinais muitos professores não-Surdos ou não se manifestaram de forma mais incisiva ou, quando se manifestaram, apresentaram mais um discurso conciliador, adaptável, conformista a fim de não gerar retaliações e atritos diretos com seus colegas Surdos.

Nesses comentários de não-Surdos, evidencia-se a subcategoria **Concordância**, que se manifesta a partir da adesão do leitor à voz autoral, compartilhando da mesma opinião (Martin; White, 2005). Apresentam ainda a **Ratificação** por **Endosso**, demonstrando a autoria dos participantes em suas argumentações nos discursos.

O quadro a seguir apresenta um panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 17 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - E

| Exemplos | Engajamento heteroglóssico | Esfera Identitária/Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|---|---|--|---|
| <i>CPnS 2 – As pessoas esquecem que a gente aprende melhor com professor americano, então não seria diferente se aprendemos com professor surdo.</i> | Contração Dialógica – Ratificação (Endosso) | Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Conformista | Posicionamento contraditório ao alegar que um nativo seria melhor ensinando sua L1, sendo que o próprio sujeito é um não-Surdo e, portanto, um não nativo da Libras: “[...] a gente aprende melhor com professor americano, então não seria diferente |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | se aprendemos com professor surdo.” |
| <p>CPnS 3 – Licença Silvynha, mas preciso rir dessa ignorância kkkkkkk. Outro dia vi uma fala onde o palestrante falava quase a mesma coisa, mas que não havia necessidade de formação para a atuação do intérprete, assim como não há necessidade de formação para tradutores de língua estrangeira, desistir de assistir e fui rezar kkkkkkkk</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Endosso)</p> | <p>Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Conformista</p> | <p>Posicionamento contraditório e irônico quanto ao ensino de Libras ser realizado por professores não- Surdos: “[...] desistir de assistir e fui rezar kkkkkkkk.”</p> |
| <p>CPnS 4 – Entendo o que você quer falar e concordo, porém também tem que ver a quantidade de surdos que são formados, aptos para dar aula. Infelizmente são poucos. E aí? Como faz? Qual a sua opinião?</p> | <p>Expansão Dialógica – Acolhimento (Endosso) e Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Inovador</p> | <p>Posicionamento radical quanto ao ensino de Libras ser feito apenas por Surdos e depois contra-argumenta a autora do vídeo com alguns questionamentos: “[...] tem que ver a quantidade de surdos que são formados, aptos para dar aula. Infelizmente são poucos. E aí? Como faz?”</p> |
| <p>CPnS 5 – Parabéns presidente! Precisa ter formação para ensinar Libras...</p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Endosso)</p> | <p>Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Conformista</p> | <p>Pronunciamento a favor da formação em Letras/Libras. Concorda com a autora do vídeo, mas endossa a formação: “[...] Precisa ter</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | formação para ensinar Libras...” |
|--|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Alguns desses não-Surdos são filhos de pais Surdos, o que explicaria seus posicionamentos endossando o discurso da professora Surda, mas não justificaram o paradoxo de concordar em parte ou integralmente com o discurso que defende a exclusividade de Surdos no ensino da Libras, mas, ao mesmo tempo, eles próprios estarem ocupando essa função.

D) Polarização: Surdos e não-Surdos como professores de Libras

Neste tópico, analisaremos os comentários de professores Surdos e não-Surdos que defendem a ideia de que **Surdos e não-Surdos possam ser professores de Libras**. Neste tópico selecionamos comentários que tivessem uma ou mais linhas de texto. Os textos dos professores Surdos foram escritos em língua portuguesa como segunda língua (L2).

D.1) Discursos de Surdos

| |
|---|
| <i>CPS 24 – Respeito a sua opinião, mas não concordo que só surdos ensinem Libras. Só falar e usar é diferente de ter formação (licenciatura) para ensinar. Somos surdos, mas sem formação Letras/Libras nossa surdez não nos dá garantia de sucesso no ensino de Libras. Abs!</i> |
| <i>CPS 25 – A comunidade surda experiências e novas oportunidades para aula dos alunos são ouvintes se compreenda-se no futuro. A pessoa não conhece bem na comunidade surda que ouve é difícil as barreiras pelo Brasil, acho que não haviam problemas aos professores ouvintes e surdas são comparando diferente.</i> |
| <i>CPS 26 – Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como docente de Libras, mas ele precisa ter essas características: ser fluente da língua e coparticipante da comunidade, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.</i> |
| <i>CPS 27 – kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! Ela precisa ir estudar demais o conhecimento para a Libras. Beijo.</i> |
| <i>CPS 19 – Não concordo contigo, pois agiu de má fé com os ouvintes. Não é necessário ser definitivamente surdo para ensinar Libras, assim como como um estrangeiro que fala inglês pode ensinar a língua. Não vejo razão para discordar nesse caso. No entanto, isso depende da situação; se for uma palestra adoraria ter um surdo representando a Comunidade Surda. Em situações de trabalho ou ensino, não vejo problema em ser ouvinte para ensinar...</i> |

Na EIA, o sujeito molda sua vida para atender ao outro, ao que a sociedade espera dele. Ele reflete que o que é esperado dele não é legítimo, se distancia e

prefere uma desaprovação social a negar seus desejos, com isso temos um **Sujeito Rebelde**.

Os sujeitos rebeldes aqui identificados na EIA sabem que a sociedade, composta por seus pares Surdos, espera que eles se posicionem a favor do discurso proferido pela professora Surda e que sejam contra os professores de Libras não-Surdos. Entretanto, os sujeitos Surdos (CPS 24), (CPS 25), (CPS 26), (CPS 27) e (CPS 19)³⁹ se distanciam desse posicionamento e preferem uma desaprovação social dos seus colegas Surdos a negar seus desejos e suas convicções.

A ASCD investe em estudar como, discursivamente, o sujeito é capaz, através da “gestão de si”, de transformar o meio transformando a si mesmo (sujeito autêntico, rebelde). Existe uma grande responsabilidade argumentativa no enunciado quando se contesta ou se contradiz a palavra de outro; ao se opor a uma voz externa, o nível de envolvimento discursivo se intensifica ao máximo ao influenciar o encerramento de ideias. De maneira inteligente, a forma oposta de posicionar uma voz fortalecida não é uma tarefa tão simples, especialmente quando se trata de discursos que já estão inseridos no imaginário coletivo. Após a negação, se espera que a voz autoral apresente um conjunto de ideias que apoiem suas considerações, fornecendo, assim, no mínimo, um argumento racionalmente aceitável para a comunidade discursiva ou o sujeito a que o texto é direcionado.

Nos comentários (CPS 24) e (CPS 19), é utilizado um recurso que introduz uma posição alternativa afirmativa (pressuposição) no diálogo, reconhecendo-a para, então, negá-la, rejeitá-la, a partir da polaridade negativa “*não*” e da conjunção adversativa “*mas*”. Isso porque o participante, mesmo sendo Surdo – “[...] **somos surdos, mas sem formação Letras/Libras nossa surdez não nos dá garantia de sucesso no ensino de Libras. [...]**” (CPS 24) e “[...] **Não é necessário ser definitivamente surdo para ensinar Libras, assim como como um estrangeiro que fala inglês pode ensinar a língua. Não vejo razão para discordar nesse caso[...]**” (CPS 19) –, não deseja que as discussões sobre o ensino de Libras estejam limitadas e exercidas apenas por pessoas Surdas, mas sim que sejam ampliadas para que o ensino da língua seja exercido por pessoas (Surdas e não-Surdas) licenciadas

³⁹ O professor Surdo do comentário (CPS 19) se manifesta em duas perspectivas e duas categorias linguístico-sociodiscursivas. No primeiro momento, ele concorda totalmente com o discurso de que apenas Surdos devem ensinar Libras, manifestando uma identidade de **sujeito autêntico**; no segundo momento, ele discorda da professora Surda e de seus colegas e defende que tanto Surdos como não-Surdos podem ensinar a Libras caso tenham formação acadêmica, mostrando ser um **sujeito rebelde**.

em Letras/Libras. Nota-se isso também no comentário (CPS 27), que utiliza o mesmo recurso, pois a voz do sujeito rebelde se posiciona, rejeitando o discurso da autora do vídeo: “[...] **de verdade eu não concordo com ela [...]**”.

Percebemos que as divergências entre os próprios Surdos ainda é uma realidade, por exemplo, como citado anteriormente, no Congresso de Genebra, Henri Gaillard (1866-1939) e Joseph Chazal (1809-1879), lideranças Surdas, tinham perspectivas diferentes, e a animosidade entre os dois ficou evidente durante o evento, com simpatizantes de ambos os lados.

A partir dos CPS analisados neste bloco, constatamos que não existe uma unanimidade entre os professores Surdos sobre a docência de Libras não ser exercida por seus colegas não-Surdos, o que pode ser visto nos CPS abaixo:

CPS 19 – Não concordo contigo, pois agiu de má fé com os ouvintes. Não é necessário ser definitivamente surdo para ensinar Libras, assim como como um estrangeiro que fala inglês pode ensinar a língua.

CPS 24 – Respeito a sua opinião, mas não concordo que só surdos ensinem Libras. Só falar e usar é diferente de ter formação (licenciatura) para ensinar. Somos surdos, mas sem formação Letras/Libras nossa surdez não nos dá garantia de sucesso no ensino de Libras. Abs!

CPS 25 – [...] acho que não haviam problemas aos professores ouvintes e surdas são comparando diferente.

Essa situação, que revela uma polarização dentro do próprio Povo Surdo, ajuda a perceber que a realidade da educação de Surdos não é uniforme, mas sim um movimento que oscila, titubeia e procura, com dificuldade, se organizar dentro da sociedade. Isso demonstra que há diferentes perspectivas, abordagens e desafios enfrentados no âmbito do ensino de Libras, refletindo a complexidade desse contexto e a necessidade de busca por soluções e aprimoramentos contínuos. Entendemos que esses choques discursivos não se resumem a disputas binárias, ou seja, Surdos *versus* não-Surdos. No campo dos Estudos Surdos, pensar e repensar as diferenças sugere um debate em torno das relações de poderes e saberes entre não-Surdos e não-Surdos, Surdos e Surdos, opressores e oprimidos.

Constatamos também que já existe uma mudança discursiva social na Comunidade Surda em relação a não-Surdos serem docentes de Libras, uma vez que os comentários discordantes entre os sujeitos Surdos em relação à fala da autora do

texto motivador da pesquisa constituem uma linha dialética entre linguagem e práticas sociais.

Em relação aos congressos planejados pelos participantes não-Surdos, notamos que o que estava constantemente em questão, além da efetividade dos procedimentos, era uma maneira de orientação sobre a existência de sujeitos considerados inaptos para gerenciar sua própria trajetória. Em relação aos encontros organizados pelos sujeitos Surdos, podemos afirmar que são demonstrações de resistência que estão gradualmente se estabelecendo também como formas de condução dos atores Surdos pelos próprios Surdos ou por parte daqueles que adotam sua perspectiva.

Vimos que o congresso ocorrido em Paris em 1900 foi planejado em duas partes simultâneas: uma para os não-Surdos e outra para os Surdos. Durante a preparação do evento, os organizadores chegaram a um acordo de que não seria possível conciliar as solicitações dos ouvintes com a dos Surdos-Mudos. Diante disso, optaram pela abertura conjunta do congresso e, posteriormente, a realização das partes separadamente (Congresso de Paris - ouvintes, 2013).

As sessões dos Surdos foram diretamente sinalizadas, sem uso da língua oral e sem transcrição dos discursos, como afirma Rodrigues (2018), enquanto as sessões dos ouvintes foram transcritas e publicadas em atas em língua francesa.

Essa separação pode ser observada ainda hoje em escala menor, mas com a manutenção da separação entre Surdos e não-Surdos, nas atividades do meu curso de atuação (LSB-PSL/UnB), por exemplo, quando professores Surdos selecionam para serem bolsistas de Pibic/Pibid alunos Surdos apenas ou favorecem os discentes Surdos para atuarem como monitores ou para receberem bolsas de seus projetos de pesquisa pelo fato de serem Surdos, ao passo que os professores não-Surdos não fazem distinção entre os alunos nem utilizam como critério de seleção o fato de serem Surdos ou não.

Voltando ao congresso, considerando que a organização da sessão dos ouvintes (não-Surdos) parece ter sido assumida por educadores ouvintes (não-Surdos), ao passo que a sessão dos Surdos foi encabeçada pelas associações de Surdos, constatamos que as divergências cotidianas entre esses dois grupos persistiram. As propostas 5, 6, 7 e 8 dos Surdos revelam a mobilização das associações de Surdos para pressionar os políticos a garantirem a presença dos

professores Surdos para o ensino da língua e ocuparem o mercado de trabalho para essa função.

No quadro a seguir, apresentamos um resumo dos temas abordados nas resoluções. Como as votações foram realizadas separadamente e não houve uma sessão plenária conjunta dos dois congressos, é possível observar uma grande diferença entre algumas das resoluções aprovadas por cada grupo. Portanto, não é possível fazer uma comparação ou um paralelo direto, mas apenas visualizar as decisões de cada sessão. Algumas das resoluções dos Surdos repetem certos temas e, como pode ser notado, há uma preocupação sobre a presença de professores Surdos ocupando os espaços de ensino da língua. Na sessão dos ouvintes, há uma manifestação de desejo em reafirmar as decisões tomadas em Milão (1880), enquanto na sessão dos Surdos há um pedido para voltar ao método gestual. As preocupações com a empregabilidade e a proteção dos Surdos são mais detalhadas nas decisões dos Surdos, ao passo que as decisões dos ouvintes evidenciam um foco na perspectiva clínico-terapêutica.

Quadro 18 – Síntese dos temas das resoluções (Rodrigues, 2018)⁴⁰

| SESSÃO DOS OUVINTES | SESSÃO DOS SURDOS |
|---|---|
| 2ª Res.: Criação de cursos superiores para inserção dos Surdos bem-dotados. | 1ª Res.: Escolha do método de acordo com a aptidão do Surdo; utilização tanto do método oral quanto da mímica. |
| 3ª Res.: Manutenção das decisões de Milão (1880); organização e comercialização de livros e materiais didáticos para ensino dos Surdos. | 2ª e 3ª Res.: Restabelecimento do método misto. |
| 4ª Res.: Instrução primária e profissional para todos os Surdos em idade escolar subvencionada pelo governo. | 5ª Res.: Instrução gratuita e obrigatória para todo Surdo a partir de 8 anos (11ª Res.); ensino profissional (17ª Res.); uso da mímica para os Surdos inaptos para a oralização; preferência de professores Surdos para ensinar a mímica aos alunos Surdos ; criação de escolas secundárias e superiores para formação de Surdos; valorização da educação religiosa; empregabilidade dos Surdos (17ª Res.); criação de asilos para os idosos e inválidos (16ª Res.). |
| 5ª Res.: Constatação da surdez logo na entrada da instituição. | 6ª Res.: Que os Surdos se tornem professores . |

⁴⁰ Os trechos que achei relevantes foram destacados no texto usando o negrito, mas não estão na citação original.

| | |
|---|--|
| 6ª Res.: Oferta de exercícios especiais aos que conservaram algum grau de audição. | 7ª Res.: Inserção da disciplina de artes em todas as escolas com professores artistas Surdos . |
| 7ª Res.: Inserção de oficinas profissionais e tutelas de ex-alunos nos estabelecimentos com apoio da beneficência privada e do poder público. | 8ª Res.: Criação de um centro de formação francês para preparar os Surdos mais aptos à carreira liberal; 12ª Res.: Reserva de vagas para Surdos nas oficinas do governo (visão de cota). |

Fonte: Rodrigues (2021); Congresso de Paris – ouvintes (2013, p. 228-229); Congresso de Paris – Surdos (1900, p. 236-244).

Essa divisão entre os dois grupos persistiu em eventos posteriores, por exemplo, no ano de 2009, aconteceu na cidade de Bogotá, Colômbia, o I Encontro Latinoamericano de Intérpretes de Línguas de Sinais, com o objetivo de proporcionar um espaço de encontro e reflexão sobre os direitos desses profissionais e a situação da educação de Surdos em 20 países da América Latina. No mesmo local e datas que aconteceu o encontro dos ouvintes, a Federação Nacional de Surdos da Colômbia (Fenascol) organizou o VI Congresso Latinoamericano de Surdos num auditório diferente, mas na mesma universidade, que sediou os dois eventos ao mesmo tempo. Na ocasião, pessoas não-Surdas não poderiam participar nem mesmo entrar no auditório onde estavam os Surdos discutindo suas demandas em línguas de sinais.

Em outros eventos, como os Encontros Nacionais de Estudantes de Letras/Libras, que acontecia anualmente nas universidades polos que ofertavam o curso Letras/Libras EAD/UFSC, eram raras as participações de estudantes não-Surdos na organização e participação nos encontros; normalmente os não-surdos ficavam mais nos bastidores.

Figura 16 – Neemias Santana com seus colegas, Surdos e intérpretes no encontro na Colômbia



Fonte: Arquivo do autor.

Figura 17 – Neemias Santana no V Enell, realizado no IFRN em 2011



Fonte: Arquivo do autor.

A identidade de grupo não é apenas fundamentada nas suas características estruturais, ou seja, com base apenas no contexto da pessoa, mas também nas ideias que envolvem sociocognitivamente esses grupos. As ideias representam uma das dimensões da identidade social ou da autoimagem dos grupos (Van Dijk, 1997, 2012). Trata-se da identidade construída pela diversidade (Hall, 2012; Damaceno, 2013): Surdos são distintos dos não-Surdos em diversos aspectos. Ideologicamente, estabelece-se uma representação.

Resumidamente, as ideologias são estruturadas pelas identidades/afiliação; funções/ocupações; metas; regras/princípios; posição (Van Dijk, 1997, p. 112-115). Sendo assim, podemos afirmar que as formas ideológicas das identidades dos atores expressam as principais estruturas que controlam a coerência geral das representações sociais compartilhadas. Uma delas, como mencionado, são as funções e ocupações realizadas, que dialogam e reafirmam nosso posicionamento entre o atribuir e a ação de fazer.

Foi possível observar que o discurso dos comentários dos dois grupos está marcado pela relação de domínio-controle, ficando evidente que há uma relação assimétrica de forças. Acreditamos que os comentários analisados refletem uma máxima de Fairclough (1989) de que a linguagem não possui o controle, mas há “controle no discurso” e “por trás do discurso”. Por isso, “as diferenças ideológicas devem ser buscadas no que as pessoas dizem [...]” (Van Dijk, 2012, p. 31). Concordamos com a ideia de que “o controle é um aspecto onipresente na sociedade” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 135). A significação de domínio-controle está sendo tomada como uma manifestação da dimensão da estrutura social. Ou seja, observamos a formação das identidades se concretizando por meio das relações de controle, definindo, por meio do que Van Dijk (1997) chama de “posição”, as reações sociais de dominação, competição e conflito.

Assim, é essencial que estejamos vigilantes em relação aos indicadores claros de hierarquia e desigualdade de poder presentes na fala, conforme apontado por Fairclough (2008).

O quadro a seguir apresenta um panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 19 – Panorama das análises linguístico-sóciodiscursivas - F

| Exemplos | Engajamento heteroglóssico | Esfera Identitária/Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|--|--|--|---|
| <p>CPS 24 – <i>Respeito a sua opinião, mas não concordo que só surdos ensinam Libras. Só falar e usar é diferente de ter formação (licenciatura) para ensinar. Somos surdos, mas sem formação Letras/Libras nossa surdez não nos dá garantia de sucesso no ensino de Libras. Abs!</i></p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento brando e discordante quanto ao discurso da autora do vídeo: “[...] Respeito a sua opinião, mas não concordo que só surdos ensinam Libras [...].” O sujeito Surdo defende que o professor de Libras, independentemente de ser Surdo ou não, tenha formação: “[...] nossa surdez não nos dá garantia de sucesso no ensino de Libras.”</p> |
| <p>CPS 25 – A comunidade surda experiências e novas oportunidades para aula dos alunos são ouvintes se compreenda-se no futuro. A pessoa não conhece bem na comunidade surda que ouve é difícil as barreiras pelo Brasil, acho que não haviam problemas aos professores ouvintes e surdas são comparando diferente.</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Negação)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento de convencimento e depois de negação em relação às afirmações da autora do vídeo: “[...] acho que não haviam problemas aos professores ouvintes e surdas são comparando diferente.”</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p><i>CPS 26 – Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como docente de Libras, mas ele precisa ter essas características: ser fluente da língua e coparticipante da comunidade, saber compartilhar como é o mundo dos surdos.</i></p> | <p>Contração Dialógica – Ratificação (Endosso e Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada e Comprometida – Sujeito Rebelde e Adaptador</p> | <p>Pronunciamento a favor da formação em Letras/Libras. Concorda em partes com a autora do vídeo, mas endossa a formação: “Eu posso até concordar com um ouvinte atuando como docente de Libras, mas Precisa ter formação para ensinar Libras...”</p> |
| <p><i>CPS 27 – kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! Ela precisa ir estudar demais o conhecimento para a Libras. Beijo.</i></p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Negação)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento discordante e direto com o discurso da professora Surda: “[...] kkkkkk de verdade eu não concordo com ela. Affz! [...].”</p> |
| <p><i>CPS 19 – Não concordo contigo, pois agiu de má fé com os ouvintes. Não é necessário ser definitivamente surdo para ensinar Libras, assim como como um estrangeiro que fala inglês pode ensinar a língua. Não vejo razão para discordar nesse caso. No entanto, isso depende da situação; se for uma palestra adoraria ter um surdo representando a Comunidade Surda. Em situações de trabalho ou</i></p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Negação)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Rebelde</p> | <p>Posicionamento discordante e direto com o discurso da professora Surda: “[...] Não concordo contigo, pois agiu de má fé com os ouvintes. Não é necessário ser definitivamente surdo para ensinar Libras, assim como como um estrangeiro que fala inglês pode ensinar a língua. Não vejo razão para discordar nesse caso [...].”</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| ensino, não vejo problema em ser ouvinte para ensinar... | | | |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao se considerar a **Contração Dialógica**, estreitando os dados obtidos com a análise do *corpus* desta pesquisa, podemos evidenciar que, entre os professores de Libras Surdos, houve mais ocorrências de **Contração Dialógica** do que de **Expansão Dialógica**. Dentre as subcategorias que compõem a categoria Contração, a mais recorrente foi a **Ratificação** por **Concordância** e por **Endosso**. Essa quantificação permite compreender que os posicionamentos dos participantes em relação às vozes externas tiveram uma ocorrência maior do que as negociações dialógicas, que permitem alternativas dialógicas de outras vozes para alinhar o discurso.

Aprofundando um pouco mais os resultados obtidos pelas avaliações de **Expansão Dialógica**, foi possível obter uma abrangente visão de como as categorizações foram expressas. Dentro dessa categoria, a maior incidência é ocupada pela troca de pontos de vista entre as vozes (acolhimento).

Veremos agora os discursos dos sujeitos não-Surdos e como eles se posicionaram frente ao discurso dos seus colegas Surdos.

D.2) Discursos de não-Surdos

Continuaremos nossas análises a partir dos comentários de **professores não-Surdos** que **defendem que tanto eles quanto os Surdos** podem ser professores de Libras. Para este tópico, selecionamos comentários de não-Surdos que tivessem duas ou mais linhas de texto.

CPnS 6 – Seria muito mais saudável para os dois lados se respeitarem... chega de preconceito!

CPnS 7 – Temos que valorizar a todos, surdos e ouvintes, competentes... Não podemos dar oportunidade para surdos só por serem surdos.

CPnS 8 – Penso que é preciso voltar ao tempo: Quem foi o responsável por essa ‘permissão’ para que ouvintes ensinassem Libras e conseqüentemente ter mais privilégios? Onde estavam os surdos no momento das discussões sobre essa política de ensino? Sendo ouvinte competente comprovado, não pode ensinar?

CPnS 9 – kkkkkkkkkk cuidado com o discurso de ódio... heim menos... lutem para mudar a lei... e principalmente pra passar em um concurso.. de todas as falas essa foi a pior.. aff⁴¹

CPnS 10 – Acho que isso não deve ser uma briga.. surdos e ouvintes devem conviver em paz e harmonia... ambos se precisam e podem sim conviver bem e juntos.

CPnS 11 – Desnecessária essa pauta em pleno 2023. Tanto desenvolvimento educacional, cultural e linguístico para que? Vão dar uma estudada melhor e depois vocês expõem o pensamento retrógrado de você sobre essa pauta.

CPnS 12 – Que dicotomia de guerra é essa entre surdos e ouvintes? Todos perdem nessa briga. Muitas pessoas surdas e ouvintes quando se sentam em uma cadeira de uma faculdade em um curso de Letras-Libras para aprender a ser professores, tradutores e intérpretes (é importante lembrar que apenas saber uma língua não te faz professor dela), logo desistem do curso por causa dessas brigas internas, materializando a língua e entregando para um grupo seleta (lembrando que nesses processos, muitos surdos com implante coclear, surdos leves e moderados e surdos oralizados são excluídos). E outra, nossa briga tem que ser pela formação de profissionais surdos em outros espaços também, surdos não nascem e vão ser unicamente professores de Libras, são pessoas que tem sonhos de ser outras profissões também como médicos, advogados, professores, arquitetos. A língua é um organismo vivo, não tem dono, o dia que uma língua tiver dono vai perder o status de língua que tanto lutamos para conquistar.

CPnS 13 – Eu entendo que é importante enfatizar que o ensino de qualquer língua requer formação acadêmica daquele que se dispõe a fazê-lo. Somente saber uma língua sem a formação acadêmica necessária não te habilita a docência. Também entendo que é de extrema importância a preparação e a valorização do sujeito surdo para o mercado de trabalho, independente da profissão escolhida e que todos ganham com o ensino da Língua de Sinais em uma sociedade diversa e plural.

CPnS 14 – É complicado! Se os Surdos tem formação e o ouvinte também, a oportunidade deve ser dada ao Surdos, mas só o fato de ser Surdo não qualifica ser um professor assim como um ouvinte que saiba Libras não é intérprete.

CPnS 15 – Um nativo da língua tem muitos atributos que podem enriquecer a aprendizagem... mas a didática é o diferencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma discussão linguística, mas acredito o mais importante seria uma união para fortalecer as legislações que abordam a Libras e o Português como segunda língua, que teriam tópicos como esse em discussão. Nossos posicionamentos a favor da educação de surdos podem agregar leis que ainda estão superficiais.

Dois tipos de sujeitos são identificados nos comentários dos professores não-Surdos quando estes se posicionam frente ao discurso da colega Surda e dos comentários dos professores Surdos. É importante ressaltar a coragem desses professores não-Surdos em externalizarem seus pensamentos diante dos seus colegas Surdos, uma vez que esse tema sobre o ensino de Libras ser realizado por professores não-Surdos é recorrente na Comunidade Surda e evitado por muitos não-Surdos.

⁴¹ O sujeito aqui se refere ao comentário (CPS 15).

Os professores não-Surdos dos comentários (CPnS 6), (CPnS 7), (CPnS 10), (CPnS 13) e (CPnS 14) apresentam, na Esfera Identitária Comprometida, uma busca pela consonância existencial, sendo assim caracterizado como um **Sujeito Adaptador**, pois busca o equilíbrio entre o que se espera dele e seus desejos: “**Seria muito mais saudável para os dois lados se respeitarem...**” (CPnS 6), e, num discurso mais conciliador e apelativo aos colegas Surdos, o sujeito adaptador (CPnS 10) considera a **Expansão Dialógica**: “**Acho que isso não deve ser uma briga.. surdos e ouvintes devem conviver em paz e harmonia... ambos se precisam e podem sim conviver bem e juntos**”, abrindo espaço para um diálogo e acordo discursivo e apaziguador entre seus colegas Surdos. O (CPnS 7) e o (CPnS 13) apelam para a união e valorização de todos, independentemente de serem Surdos ou não-Surdos, enfatizando a formação acadêmica em detrimento da situação física do sujeito: “**Temos que valorizar a todos, surdos e ouvintes, competentes [...]**” (CPnS 7) e “**[...] entendo que é importante enfatizar que o ensino de qualquer língua requer formação acadêmica daquele que se dispõe a fazê-lo. Somente saber uma língua sem a formação acadêmica necessária não te habilita a docência [...]**” (CPnS 13).

Quando analisamos os comentários dos professores não-Surdos, identificamos o **Sujeito Pragmático** (CPnS 8), (CPnS 12) e (CPnS 14), pois ele se adapta, mas também permanece fiel às suas decisões anteriores, orientando-se pelas circunstâncias, pelas oportunidades ou mesmo pelos obstáculos, pouco a pouco modificando seus fins e seus meios: “**[...] onde estavam os surdos no momento das discussões sobre essa política de ensino? Sendo ouvinte competente comprovado, não pode ensinar? [...]**” (CPnS 8). Trata-se de um sujeito que se move entre a adaptação e a fidelidade a suas decisões anteriores, guiando-se pelas circunstâncias (positivas ou negativas) e procurando viver a vida que tem e a que deseja: “**Que dicotomia de guerra é essa entre surdos e ouvintes? Todos perdem nessa briga. [...]**” (CPnS 12). O desafio para esses sujeitos é conseguir a consonância existencial, assim o indivíduo necessita gerenciar as tensões existenciais que se situam entre a realização pessoal, atendendo à sua EID, e o reconhecimento social, atendendo à sua EIA, então, no caso, temos a EIC.

Os sujeitos (CPnS 8), (CPnS 12) e (CPnS 14) utilizaram a **Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)**. O sujeito CPnS 8 posiciona-se se distanciando do embate direto e, logo depois, levanta questionamentos que, se

respondidos pela autora do vídeo, confirmarão a sua negação quanto ao discurso proferido por ela: “[...] **Quem foi o responsável por essa ‘permissão’ para que ouvintes ensinassem Libras e conseqüentemente ter mais privilégios? Sendo ouvinte competente comprovado, não pode ensinar?**”. O CPnS 12 discorda da autora do vídeo, argumentando com um discurso equivocadamente sobre língua, trazendo um conceito errôneo de língua, de origem naturalista – língua é social. Ele aponta a interseccionalidade que forma o Povo Surdo e seus respectivos grupos internos: “[...] **(lembrando que nesses processos, muitos surdos com implante coclear, surdos leves e moderados e surdos oralizados são excluídos). [...] A língua é um organismo vivo, não tem dono, o dia que uma língua tiver dono vai perder o status de língua que tanto lutamos para conquistar**”. O CPnS 14, na **Contração Dialógica**, refuta a professora Surda também na subcategoria **Contraexpectativa**, argumentando que a formação seria mais importante para o ensino da Libras do que ser Surdo ou não. **“É complicado! Se os Surdos tem formação e o ouvinte também, a oportunidade deve ser dada ao Surdos, mas só o fato de ser Surdo não qualifica ser um professor [...]”**.

A professora não-Surda (CPnS 15), Sujeito pragmático, levanta uma discussão mais linguística e teórica e provoca a reflexão entre seus colegas que defendem a exclusividade de professores Surdos no ensino de Libras e propõe uma união entre os dois grupos de professores para que se unam a fim de aprimorarem a legislação nacional sobre o ensino de Libras, que, segundo ela, é deficitária e cheia de lacunas: **“Essa é uma discussão linguística, mas acredito que o mais importante seria uma união para fortalecer as legislações que abordam a Libras e o Português como segunda língua, que teriam tópicos como esse em discussão [...]”**.

Vejamos como a Libras é caracterizada pela Lei nº 10.436/02:

É reconhecida como **meio legal de comunicação e expressão** a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (art. 1º)

A Língua Brasileira de Sinais - **Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa**. (art. 4º, parágrafo único) (Brasil, 2002, grifos nossos).

Sobre esse ponto, consideramos que a (Lei nº 10.436/02) se pauta em uma concepção de “quase-língua”: a Libras parece ser apenas um meio de transmitir ideias e comunicar fatos em uma comunidade específica, a dos Surdos. O sentido de língua

como uma prática discursiva (língua fluida) é silenciado. Os sujeitos falantes dessa “quase-língua” (por muito tempo interdita e marcada pela falta de escrita) necessitam aprender a modalidade escrita da língua portuguesa a fim de alcançarem a tão almejada “cidadania”. Apaga-se, nessa construção, a divisão política de “espaços de enunciação”.

Em se tratando de pessoas Surdas, cuja modalidade de língua é de natureza visual-espacial, o que se constata é uma descontinuidade fonológica em que os Surdos estão presos a um sistema de ensino que os encoraja a pensar numa língua visual-espacial, a se expressar (falar) numa língua visual-espacial, mas terem de produzir textos e escrever numa língua de estrutura sintática oral-auditiva (português).

Esse é o difícil contexto em que se insere a maioria dos Surdos que se identificam com a língua de sinais, que é o de ver essa língua, em geral, ser alheia a toda sua família e à maioria dos falantes do país. A lei, de alguma forma, aponta para essa realidade, mas seu texto não permite, claro, a discussão dessa complexidade. De fato, a enunciação do texto jurídico se constrói nesse lugar em que se apagam os inúmeros outros textos que o antecedem ou que com ele dialogam (Baalbaki, 2010, p. 23).

Legalmente, como a língua do sujeito Surdo não é a oficial, a única língua que lhe pode conferir cidadania é a língua portuguesa. Por esse viés, ele deve pelo menos ser capaz de ler e escrever em português para se transformar, usando os termos de Pêcheux (1988), em um bom sujeito, no caso, um Surdo cidadão brasileiro.

Nos comentários (CPnS 9) e (CPnS 11), os professores não-Surdos apresentam, ainda na Esfera Identitária Comprometida, a identidade de **Sujeito Consequente**, já que se comprometem com suas escolhas e assumem as consequências (mesmo extremas) – “[...] **vão dar uma estudada melhor e depois vocês expõem o pensamento retrógrado de você sobre essa pauta [...]**” (CPnS 11) – até o fim do que elegeram, e ao mesmo tempo utiliza a heteroglossia por contração ao discordar com veemência – “**kkkkkkkkkk cuidado com o discurso de ódio... heim menos... lutem para mudar a lei... e principalmente pra passar em um concurso [...]**” (CPnS 9) – da voz autoral do vídeo.

O CPnS 9 se manifesta na **Contração Dialógica - Refutação (Contraexpectativa)**, posiciona-se discordando do comentário de sua colega Surda (CPS 15), classifica o seu discurso como “discurso de ódio” e atribui a baixa quantidade de professores Surdos de Libras nas instituições a eles mesmos por não

lutarem para mudar as leis e não estudarem para serem aprovados em concursos públicos. Critica ainda as outras falas que concordam com a exclusividade de Surdos na docência: “[...] **cuidado com o discurso de ódio... heim menos... lutem para mudar a lei... e principalmente pra passar em um concurso.. [...] de todas as falas essa foi a pior..aff**”.

O CPnS 11 se manifestou na **Contração Dialógica - Refutação (Negação)**, com um discurso direto e incisivo contra os colegas Surdos que defendem a exclusividade para o ensino da Libras. Ele atribui aos Surdos um pensamento ultrapassado, não científico, e os provoca, os mandando estudarem para ainda assim exporem o pensamento “retrógrado” deles: “[...] **Vão dar uma estudada melhor e depois vocês expõem o pensamento retrógrado de vocês sobre essa pauta**”.

Segundo Van Dijk (1997), as ideologias são sociocognitivas. Isso significa assegurar que há um elo entre o cognitivo e o social. O cognitivo são os conhecimentos sociais, a compreensão e a percepção que se vinculam ao sistema de crenças partilhadas. Já o social são as partilhas, baseadas em concepções e em interesses socioeconômicos e/ou políticos, que ocorrem entre os membros de um grupo ou instituições. Tanto o social quanto o cognitivo formam os “modelos conceituais interpretativos” que ocorrem na sociedade.

Sabemos que é por meio da linguagem que os atores conseguem exprimir suas experiências. É por meio dela também que os sujeitos podem agir e construir imagens sociais para (e sobre) si, para (e sobre) os outros, para (e sobre) o mundo em que vivem e sobre os objetos que os rodeiam.

Nesse contexto, percebemos o quanto a representação de atores sociais Surdos nos discursos desses professores não-Surdos é fundamental e possui importância para o entendimento da polarização. O discurso predispõe os atores sociais a determinadas ações, direcionando-os a assumirem comportamentos consoantes a prática social a que pertençam.

O quadro a seguir apresenta um panorama das análises linguístico-sociodiscursivas realizadas neste tópico.

Quadro 20 – Panorama das análises linguístico-sociodiscursivas - G

| Exemplos | Engajamento heterodoxo | Esfera Identitária/ Sujeito | Comentários sociodiscursivos contemplando a polarização |
|----------|------------------------|--------------------------------|---|
|----------|------------------------|--------------------------------|---|

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>CPnS 6 – Seria muito mais saudável para os dois lados se respeitarem... chega de preconceito!</p> | <p>Expansão Dialógica – Acolhimento (Probabilidade)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Adaptador</p> | <p>Posicionamento conciliador, apelando para que ambos os grupos se respeitem e para o fim do preconceito por parte dos Surdos: “mais saudável para os dois lados se respeitarem... chega de preconceito!”</p> |
| <p>CPnS 7 – Temos que valorizar a todos, surdos e ouvintes, competentes... Não podemos dar oportunidade para surdos só por serem surdos.</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Negação)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Adaptador</p> | <p>Posicionamento conciliador, apelando para que ambos os grupos sejam valorizados e depois uma refutação por negação: “[...] Não podemos dar oportunidade para surdos só por serem surdos.”</p> |
| <p>CPnS 8 – Penso que é preciso voltar ao tempo: Quem foi o responsável por essa ‘permissão’ para que ouvintes ensinassem Libras e consequentemente ter mais privilégios? Onde estavam os surdos no momento das discussões sobre essa política de ensino? Sendo ouvinte competente comprovado, não pode ensinar?</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Pragmático</p> | <p>Posiciona-se se distanciando do embate direto e, logo depois, levanta questionamentos que, se respondidos pela autora do vídeo, confirmarão a sua negação quanto ao discurso proferido por ela: “[...] Quem foi o responsável por essa ‘permissão’ para que ouvintes ensinassem Libras e consequentemente ter mais privilégios? Sendo ouvinte competente comprovado, não pode ensinar?”</p> |
| <p>CPnS 9 – kkkkkkkkkkk cuidado com o discurso de ódio... heim menos... lutem</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente</p> | <p>Posiciona-se discordando do comentário de sua colega Surda (CPS 15), classifica o seu discurso como “discurso de ódio”</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p><i>para mudar a lei... e principalmente pra passar em um concurso.. de todas as falas essa foi a pior.. aff</i></p> | | | <p>e atribui a baixa quantidade de professores Surdos de Libras nas instituições a eles mesmos, por não lutarem para mudar as leis e não estudarem para serem aprovados em concursos públicos. Critica ainda as outras falas que concordam com a exclusividade de Surdos na docência: “[...] cuidado com o discurso de ódio... heim menos... lutem para mudar a lei... e principalmente pra passar em um concurso.. [...]de todas as falas essa foi a pior.. aff.”</p> |
| <p>CPnS 10 – Acho que isso não deve ser uma briga.. surdos e ouvintes devem conviver em paz e harmonia... ambos se precisam e podem sim conviver bem e juntos.</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa); Expansão Dialógica – Acolhimento (Probabilidade)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Adaptador</p> | <p>Pronunciamento conciliador, negando o discurso da autora do vídeo: “Acho que isso não deve ser uma briga..” e, depois, se utiliza da subcategoria Probabilidade para que os dois grupos convivam juntos: “Ambos se precisam e podem sim conviver bem e juntos.”</p> |
| <p>CPnS 11 – Desnecessária essa pauta em pleno 2023. Tanto desenvolvimen to educacional, cultural e linguístico para que? Vão dar uma estudada melhor e depois vocês expõem o pensamento retrógrado de</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Negação)</p> | <p>Esfera Identitária Desejada – Sujeito Consequente</p> | <p>Discurso direto e incisivo contra os colegas Surdos que defendem a exclusividade para o ensino da Libras. Atribui aos Surdos um pensamento ultrapassado, não científico, e os provoca, os mandando estudar para ainda assim exporem o pensamento “retrógrado” deles: “[...] Vão dar uma estudada melhor e depois vocês expõem o pensamento retrógrado de você sobre essa pauta.”</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| você sobre essa pauta. | | | |
| <p>CPnS 12 – Que dicotomia de guerra é essa entre surdos e ouvintes? Todos perdem nessa briga. Muitas pessoas surdas e ouvintes quando se sentam em uma cadeira de uma faculdade em um curso de Letras-Libras para aprender a ser professores, tradutores e intérpretes (é importante lembrar que apenas saber uma língua não te faz professor dela), logo desistem do curso por causa dessas brigas internas, materializando a língua e entregando para um grupo seleta (lembrando que nesses processos, muitos surdos com implante coclear, surdos leves e moderados e surdos oralizados são excluídos). E outra, nossa briga tem que ser pela</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Pragmático</p> | <p>Discorda da autora do vídeo e argumenta com um discurso equivocado sobre a língua, trazendo um conceito errôneo de língua, de origem naturalista – língua é social. Aponta a interseccionalidade que forma o Povo Surdo e seus respectivos grupos internos: “[...] (lembrando que nesses processos, muitos surdos com implante coclear, surdos leves e moderados e surdos oralizados são excluídos). [...] A língua é um organismo vivo, não tem dono, o dia que uma língua tiver dono vai perder o status de língua que tanto lutamos para conquistar”.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>formação de profissionais surdos em outros espaços também, surdos não nascem e vão ser unicamente professores de Libras, são pessoas que tem sonhos de ser outras profissões também como médicos, advogados, professores, arquitetos. A língua é um organismo vivo, não tem dono, o dia que uma língua tiver dono vai perder o status de língua que tanto lutamos para conquistar.</p> | | | |
| <p>CPnS 13 – Eu entendo que é importante enfatizar que o ensino de qualquer língua requer formação acadêmica daquele que se dispõe a fazê-lo. Somente saber uma língua sem a formação acadêmica necessária não te habilita a docência. Também entendo que é de extrema importância a preparação e a</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Adaptador</p> | <p>Em seu comentário, apela pela união e valorização de todos, independentemente de serem Surdos ou não-Surdos, enfatizando a formação acadêmica em detrimento da situação física do sujeito: “[...] entendo que é importante enfatizar que o ensino de qualquer língua requer formação acadêmica daquele que se dispõe a fazê-lo. Somente saber uma língua sem a formação acadêmica necessária não te habilita a docência [...].”</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>valorização do sujeito surdo para o mercado de trabalho, independente da profissão escolhida e que todos ganham com o ensino da Língua de Sinais em uma sociedade diversa e plural.</p> | | | |
| <p>CPnS 14 – É complicado! Se os Surdos tem formação e o ouvinte também, a oportunidade deve ser dada ao Surdos, mas só o fato de ser Surdo não qualifica ser um professor assim como um ouvinte que saiba Libras não é intérprete.</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Atribuída – Sujeito Adaptador</p> | <p>Refuta a professora Surda, argumentando que a formação seria mais importante para o ensino da Libras do que ser Surdo ou não: “É complicado! Se os Surdos tem formação e o ouvinte também, a oportunidade deve ser dada ao Surdos, mas só o fato de ser Surdo não qualifica ser um professor [...].”</p> |
| <p>CPnS 15 – Um nativo da língua tem muitos atributos que podem enriquecer a aprendizagem.. . mas a didática é o diferencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma discussão linguística, mas acredito o mais</p> | <p>Contração Dialógica – Refutação (Contraexpectativa)</p> | <p>Esfera Identitária Comprometida – Sujeito Pragmático</p> | <p>Em seu pronunciamento, levanta uma discussão mais linguística e teórica, provoca a reflexão entre seus colegas que defendem a exclusividade de professores Surdos no ensino de Libras e propõe uma união entre os dois grupos de professores para que se unam a fim de aprimorarem a legislação nacional sobre o ensino de Libras, que, segundo ela, é deficitária e cheia de lacunas: “[...] Essa é uma discussão linguística, mas</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p><i>importante seria uma união para fortalecer as legislações que abordam a Libras e o Português como segunda língua, que teriam tópicos como esse em discussão. Nossos posicionamentos a favor da educação de surdos podem agregar leis que ainda estão superficiais.</i></p> | | | <p>acredito que o mais importante seria uma união para fortalecer as legislações que abordam a Libras e o Português como segunda língua, que teriam tópicos como esse em discussão [...]”.</p> |
|---|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Vimos nesse último quadro que os sujeitos não-Surdos se posicionaram contrários ao discurso de exclusivismo no ensino de Libras por parte de seus colegas Surdos. Esses professores não-Surdos, em sua maioria, se manifestaram com um discurso mais ameno, conciliador e com possibilidade de diálogo com seus colegas Surdos. Muitos deles, antes de se tornarem professores, militaram na causa Surda e lutaram com eles em prol de suas demandas e lutas por uma sociedade mais acessível e inclusiva para a comunidade. Alguns são cônjuges de pessoas Surdas e outros atuam como tradutores de Libras e/ou formadores de profissionais para atuarem na educação de Surdos, o que explica, em parte, esse tom mais ameno e pacificador em suas colocações quanto ao vídeo da professora Surda – o qual está acessível para todos os membros da comunidade.

4.3 POLARIZAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LIBRAS: ENTRE AS ESFERAS IDENTITÁRIAS E O ENGAJAMENTO SOCIAL

Neste último tópico, foram destacadas as ocorrências de avaliação do menor índice em relação às outras avaliações por heteroglossia, o que leva a perceber que os produtores dos discursos analisados não escolheram apenas a citação direta de voz autoral para compor a base de suas manifestações discursivas, mas

diversificaram a forma avaliativa dada aos posicionamentos, articulando as negociações dos significados por meio de outras estratégias avaliativas disponíveis no sistema. Além disso, é possível destacar a busca pelo **protagonismo Surdo** e os **atores de identidade desejada/comprometida**, numa tentativa, a partir do discurso, de realizar uma espécie de reparação histórica de decisões e posicionamentos dos não-Surdos presente nas vozes autorais e expressas dos participantes, assim como a existência real das identidades de atores sociais, mesmo que questionada implicitamente, em relação à qualidade com que elas são construídas pelas vozes presentes nos comentários.

Quando se trata de identidade, a diferença também é um aspecto relevante, pois a identidade cultural está ligada ao modo como se produz a diferença, que é um processo discursivo social. As novas maneiras de expressar e de dar sentido às diferenças serão a base para uma nova perspectiva sobre elas. Nessa direção, é fundamental perceber que a identidade e a diferença não são essencialmente fixas ou naturais, mas sim construções culturais e sociais que se realizam por meio de atos de linguagem (Silva, 2000). Desse modo, a identidade e a diferença são influenciadas pela historicidade, pela contingência e pela pluralidade, manifestando as relações de conflito e de poder que existem na sociedade (Hall, 2000). Logo, não existe uma identidade ou uma diferença única e permanente, mas sim diversas e variadas formas de se identificar e de se distinguir dos outros.

Para Hall (2004), as identidades dentro de uma concepção sociológica preenchem o espaço entre o interior e o exterior do sujeito, entre o mundo pessoal e o mundo público no qual ele está inserido. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade, portanto, torna-se uma “celebração-móvel” – formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

As identidades devem ser reconhecidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias específicas e iniciativas específicas (Hall, 2004, p. 109).

Os Surdos, por vezes, são forçados a perceber a(s) sua(s) identidade(s) como uma identidade deteriorada e lidar com a dificuldade de compreenderem por que aquilo que lhes havia sido prometido não foi cumprido, isto é, eles não serem aceitos pela sociedade e serem considerados normais. A construção ilusória dessa

“normalidade” não os equipa com os instrumentos necessários para poderem entender as dificuldades de aceitação, às vezes, pela própria comunidade na qual estão inseridos.

Bajoit denomina sujeito “a capacidade do indivíduo de gerir as suas tensões” (2006, p. 86; 179). É ser capaz de gerir a si na relação com os outros, buscando reconstruir sempre a sua identidade. Sujeito, para o sociólogo belga, ainda é ser “um produto estrutural da sua prática de relações sociais” (Bajoit, 2006, p. 183), ou seja, não se trata apenas de ser um de qualquer gênero (indivíduo) em essência. Mas, sim, resultado dessa interação entre práticas.

Para Bajoit (2006), a prática das relações sociais, socializando o indivíduo, o incita a engajar-se num destino social. A fim de que não ocorra interpretação errônea sobre “destino social”, o autor explica que “destino social” de um indivíduo seria o seu grau zero social. Explicando melhor: ao começar sua vida, os indivíduos sempre se engajam em um destino social fruto ou resultado direto de sua (primeira) socialização ou das primeiras relações sociais de seu aprendizado do que é viver em sociedade, seja em família, na escola ou no trabalho.

Para o contexto em pauta, uma relação social, em consonância com Bajoit (2012), é definida

[...] como uma troca entre dois atores (individuais ou coletivos), que despertam neles expectativas culturalmente definidas (eles procuram finalidades e esperam retribuições) e que se desenrola sob amarras sociais (são recursos e competências limitadas e cada um tende a dominar ao outro e a se defender da dominação dele).

O sociólogo ainda defende que uma relação social seria uma maneira de cooperação “que conduz à desigualdade e que também envolve as expectativas culturais e as amarras sociais”.

Muitas vezes existem conflitos e disputas em torno do reconhecimento e da valorização de certas expressões culturais em detrimento de outras. Por isso, é importante pensar a decolonialidade como uma proposta de educação linguística que estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas, tornando-se uma das principais pautas de lutas das Comunidades Surdas no Brasil, o que nos incentiva a sular nossas práticas como professores e pesquisadores (Silva Júnior; Matos, 2019).

A polarização existente nas Comunidades Surdas brasileiras evidencia claramente essas tensões no encontro Surdo-Surdo e Surdos-não-surdos. Por vezes, a sociedade projeta uma visão exótica e/ou romantizada sobre as pessoas Surdas, mas não se atenta ao fato de que as relações de poder também ocorrem internamente na Comunidade Surda. Essas “vibrações culturais” no encontro entre Surdos e não-Surdos dentro da esfera linguística da Libras é delicada e real. Não-Surdos podem ser vistos como adversários ou aliados, a depender da perspectiva e do contexto dialógico em que os discursos acontecem.

Líderes Surdos veem a si mesmos como modelos de identidade e transmissores autênticos de experiência, língua e cultura Surda para os demais membros. Esses líderes possuem um status formal dentro da comunidade e organizam as relações de poder e transições de processos discursivos, (re)definindo o significado do que é *ser Surdo* e quais os ambientes positivamente aceitos no processo de convivência intercultural entre as Comunidades Surda e ouvinte (Teske, 2003, p. 154).

A professora Surda Marianne Stumpf entendia em 2009 que o ensino dessa disciplina deveria ser feito exclusivamente por profissionais Surdos, pois esses docentes se comunicam diretamente nessa língua:

Hoje o momento para ensinar a LIBRAS é do profissional surdo; acho que futuramente o ouvinte poderá, claro que com um estudo linguístico aprofundado, também ensiná-la, mas este momento atual do ensino da LIBRAS é nós surdos, porque além de mais experientes a língua de sinais tem mais valor para nós. Sim, existe diferença de ensino de LIBRAS praticado entre professores ouvintes versus professores surdos. Nós surdos interiorizamos a língua, enquanto os ouvintes podem revezar entre a fala e a sinalização, nós surdos falamos e ensinamos diretamente em LS, portanto há diferença sim. (Marianne Rossi Stumpf, sob autorização) (Rebouças, 2009, p. 105).

Dentro da Comunidade Surda brasileira, assim como em qualquer outra comunidade, existem relações de poder que se manifestam em tensões discursivas, ou seja, conflitos e debates em torno de questões linguísticas, culturais e identitárias. Essas tensões são decorrentes de diferentes perspectivas e experiências de vida dos atores Surdos, que muitas vezes possuem opiniões divergentes sobre como a cultura Surda deve ser compreendida, transmitida e preservada.

No contexto dos Surdos, a maioria não-Surda exerce um poder hegemônico sobre a minoria Surda ao impor a língua falada como a única forma “legítima” de

comunicação. Isso pode levar a uma marginalização dos Surdos e da língua de sinais, que muitas vezes são percebidos, sob uma lógica logofonocêntrica, como inferiores ou menos desenvolvidos do que aqueles que falam português. Como resultado, os Surdos podem ser privados de oportunidades educacionais, empregos e outros recursos sociais. No entanto, a teoria foucaultiana também sugere que o poder não é monolítico ou imutável, mas sim fluido e contestado (Foucault, 2000, p. 194). Os Surdos podem resistir ao poder da maioria não-Surda ao reivindicarem suas identidades Surda e “sua” língua de sinais como formas válidas de comunicação e expressão cultural ou, ainda, lutarem pela garantia e prioridade para o ensino de Libras, que, para eles, se configura num mecanismo de compartilhamento identitário e cultural dentro de uma perspectiva Surda pautada na experiência visual que um não-Surdo, ainda que licenciado em Letras/Libras e fluente na língua, jamais poderá alcançar, como pode ser observado no CPS 25 abaixo:

CPS 25 – Um docente da área de Libras, além de ensinar o idioma, ele precisa também ensinar sobre a comunidade e a cultura dos surdos e esses professores ouvintes não tem essa capacidade de ensinar sobre a comunidade e a identidade deles.

Entre as principais tensões discursivas e polarizações na Comunidade Surda brasileira, podemos citar a disputa em torno do uso da Libras e da língua portuguesa escrita como línguas de instrução nas escolas e universidades, assim como as divergências em torno do uso de tecnologias assistivas e de implantes cocleares.

Patrícia Rezende (2010), pesquisadora Surda, defende que essas tensões discursivas são reflexo da dinâmica de poder existente dentro da Comunidade Surda brasileira, a qual se manifesta em diferentes níveis, como o poder econômico, político e simbólico. Segundo a estudiosa, essa dinâmica é influenciada por fatores históricos, políticos e culturais, como a longa luta pela valorização da cultura e da língua de sinais, o processo de institucionalização da educação de Surdos no Brasil e as relações de poder entre Surdos e ouvintes (Rezende, 2010, p. 98).

Segundo ela, é preciso reconhecer que há diferenças entre os indivíduos Surdos e que essas diferenças podem gerar conflitos e tensões, mas também podem ser uma fonte de enriquecimento e diversidade cultural.

A(s) identidade(s) de Surdos e dos Surdos não se forma(m) no vazio, cria(m)-se no contato com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No contato com os outros, os Surdos começam a contar-se de forma diferente daquela

através da qual são narrados pelos que não são Surdos. Começam a desenvolver Identidades Surdas fundamentadas na diferença. Por outro lado, não devemos ficar cheios de escrúpulos para reconhecer que eles vivem em condições de submissão, como em uma terra de banimento (Perlin, 1998). Se deixarmos que eles nos falem da experiência da surdez nesta sociedade que nós, não-Surdos, costumamos insistir ser “nossa”, entenderemos melhor a construção das hierarquias sociais.

As polarizações dentro da Comunidade Surda brasileira refletem a complexidade das relações de poder e das diferentes perspectivas e experiências de vida dos sujeitos Surdos. Para compreender essas tensões, é preciso levar em conta não apenas as questões linguísticas e culturais, mas também as dimensões políticas, históricas e sociais envolvidas.

Os professores não-Surdos, quando apoiam o discurso de seus colegas Surdos e se contradizem defendendo a exclusividade de Surdos no ensino de Libras, atendendo, assim, mais aos interesses dos seus colegas Surdos do que aos seus, é porque calcularam que essa demanda lhes seria menos custosa socialmente, dessa forma esses sujeitos buscam racionalizar suas ações. O que eles ganham com isso é melhor do que o que lhes custaria dentro da comunidade.

Mesmo quando um ator social resolve se negar e ser altruísta, também isso repousa sobre o cálculo, pois, ao deixar agradecida a pessoa que recebeu seus préstimos, esse indivíduo estaria preparando o terreno para recompensas futuras, como nos explica Bajoit (2012).

Outro fenômeno identitário que vimos nas análises está ligado diretamente aos Surdos que concordaram com a autora do vídeo, que defendem que a prioridade de professores Surdos para o ensino da Libras, garantido em Lei, seja vista como exclusividade. Quando os sujeitos resolvem valorizar seu grupo de pertença, “é uma maneira de se valorizarem a si mesmos. Daí, eles imbuem esse grupo de uma identidade (real ou suposta) e valorizam-na; assim, interiorizam o *habitus* (Bourdieu) dessa identidade social” (Bajoit, 2012).

Certamente não podemos identificar, num ato, um único motivo. Muitas vezes as motivações são complementares; outras são até contraditórias. Também fica claro que, mesmo quando podem ser combinados, os motivos ainda têm pesos diferentes na socialização dos sujeitos.

Em todas as relações sociais, os sujeitos procuram metas ou objetivos e para isso terão de cooperar, competir, lutar ou cortar laços com outros ou,

simultaneamente, adotar algumas atitudes. Segundo Bajoit (2012), esses propósitos estão associados a duas expectativas ou preocupações principais, que são: o reconhecimento social e a realização pessoal. A tensão exposta pelo sociólogo revela uma dinâmica social que leva o sujeito a se posicionar de maneira diferente, a depender das circunstâncias e do momento de tomada de decisão.

Conseguir satisfazer as expectativas relacionais, fazendo coincidir sua realização pessoal e, simultaneamente, ter o reconhecimento social do outro é o grande desafio do indivíduo (I) para se tornar sujeito (S) e ator (A) de sua vida (ISA). Esse processo forma o núcleo central de sua identidade (Z1). “Seria [...] esse desencontro entre a sua expectativa de realização e a sua expectativa de reconhecimento que estaria na origem dos problemas identitários dos indivíduos de hoje e daqui”, afirma Bajoit (2012).

Nesse contexto de polarização entre os professores de Libras, podemos entrar no contexto discursivo da legitimidade para aqueles professores que defendem a exclusividade de Surdos no ensino da língua e, por outro lado, a perspectiva sobre essa questão de legitimidade vista a partir da perspectiva de professores não-Surdos.

O professor Surdo polariza seus discursos por acreditar que a sua motivação é legítima se o seu projeto constitui uma interpretação adequada à sua vida pessoal de um imperativo do modelo cultural subjetivo, então pode dizer a si mesmo: “Eu tenho o direito”. No entanto, esse motivo legítimo encontra por vezes resistência interna à possibilidade de fazer valer esse direito; isso acontecerá se ele hesitar entre dois ou mais projetos igualmente legítimos e se não puder escolher.

Por trás dessa motivação legítima, o sujeito (Surdos e não-Surdos) esconde o mais das vezes outras que o são menos ou não o são. Ele tem quase sempre razões mais ou menos inconfessáveis para querer o que ele quer, quer se trate do seu projeto por si só ou dos meios que ele intenciona implementar para o realizar. Essas motivações, sempre do ponto de vista do modelo cultural subjetivista, são ilegítimas. Nesse caso, ele deverá enfrentar uma resistência interna se, para atingir os seus fins, o indivíduo deve transgredir o único limite cujo respeito esse modelo lhe impõe: o direito dos outros indivíduos de serem também sujeitos de si mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos até aqui que a Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem que busca compreender como a linguagem é utilizada para construir e reproduzir relações de poder na sociedade. Apresentamos a origem, as abordagens e as contribuições da ACD, assim como a sua relação com o Funcionalismo, outra abordagem que se concentra na função comunicativa da língua. Também discutimos a relação entre o Funcionalismo e os estudos críticos do discurso, defendendo que eles podem ser complementares. Essa abordagem é conhecida como Funcionalismo Crítico ou Funcionalismo Social Crítico. O Funcionalismo Crítico busca compreender como a linguagem é utilizada para alcançar objetivos comunicativos e, ao mesmo tempo, reproduzir ou subverter relações de poder na sociedade. Essa abordagem busca integrar os *insights* do Funcionalismo com a perspectiva crítica dos estudos do discurso. Finalizamos a parte teórica desta dissertação mencionando alguns estudiosos que se dedicaram a explorar a relação entre essas duas abordagens no estudo da linguagem. Entre eles, podemos mencionar Michael Halliday e Norman Fairclough, que desenvolveram a abordagem do Funcionalismo Crítico ou Funcionalismo Social Crítico. Outros autores importantes nessa área incluem Teun A. van Dijk e Ruth Wodak, que publicaram trabalhos sobre o tema.

Nesta pesquisa, abordamos os Estudos Surdos, um campo teórico que busca compreender e valorizar a cultura, a língua e a identidade dos Surdos. Apresentamos a trajetória histórica da educação de Surdos, a relação entre os Estudos Surdos e os Estudos Culturais e uma análise sócio-histórica das Comunidades Surdas brasileiras e do Povo Surdo. Os Estudos Surdos são fundamentados nos Estudos Culturais, que buscam uma perspectiva epistemológica da definição da surdez na qual esta possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relacionam, mas não se referem aos discursos sobre a deficiência (Skliar, 1997).

Os Estudos Surdos se engajam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda como indivíduo deficiente, doente e sofredor e contra a definição da surdez como experiência de falta. Os Surdos se definem de forma cultural e linguística, tendo a língua de sinais como sua forma natural de comunicação e expressão.

Este estudo também apresentou a visão socioantropológica dos Estudos Culturais em relação aos Surdos, que é essencial para compreender as identidades e a Cultura Surda. Essa visão reconhece que os Surdos têm uma maneira única de vivenciar e se relacionar com o mundo, que os Surdos possuem suas próprias tradições, seus valores e suas crenças, que foram moldados pela experiência compartilhada de “ser Surdo” em um mundo logofonocêntrico, e que os Surdos possuem uma história rica e complexa, marcada por lutas pela igualdade de direitos e por reconhecimento cultural.

Os comentários estudados foram tomados levando-se em consideração as afirmações e contradições construídas pelos sujeitos da pesquisa, priorizando as marcas que fundamentaram o pensar sobre o ensino de Libras por pessoas não-Surdas e seus efeitos sobre a língua e a cultura Surdas, bem como a conceitualização situacional entre concordar e discordar da docência da disciplina Libras a partir de professores não-Surdos.

Levando em consideração os pressupostos da ACD, foram observadas, nas análises dos dados gerados, as práticas sociais e as identidades dos sujeitos (Bajoit, 2006; Fairclough, 2008), verificando a relação dos discursos com as concepções de hegemonia. Analisamos discursos que retratam aspectos identitários desses professores, considerando as práticas sociais costumeiramente vivenciadas no contexto de ensino de Libras a partir da perspectiva dos docentes.

Desse modo, analisamos se o perfil discursivo docente foi definido, essencialmente, por sua relação de pertencimento ao fazer pedagógico em um ambiente marcado por disputas e desafios para mostrar o protagonismo Surdo, apresentando aspectos ideológicos e hegemônicos que descrevem ou mapeiam a “manifestação da linguagem em termos de compreensão das estruturas que os textos possuem” (Melo, 2011, p. 1336).

Diante dos choques discursivos contemporâneos que ocorrem entre professores de Libras (Surdos e não-Surdos), especialmente quanto ao ensino da Libras, acreditamos que, quando provocados a relatarem essas experiências e os seus pontos de vista, os sujeitos buscarão se expressar a partir de repertórios linguísticos que, possivelmente, indicarão os pontos positivos e negativos de suas experiências através do uso da Avaliatividade, que, sob a análise de uma gramática de uso, nos ofereceram mais condições de analisar os posicionamentos polarizados

das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas.

Nesta investigação, tivemos como objetivo geral analisar os posicionamentos das vozes presentes nos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas. Apresentamos a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional como categorias teóricas e práticas para examinar os textos produzidos e consumidos pelos Surdos, considerando os seus contextos sociais, históricos e culturais.

Também apresentamos a autoetnografia (Strauss, 1995; Bochner; Ellis, 2000, 2006; Chang, 2008; Pardo, 2019) como um método complementar que permite observar e participar das situações comunicativas em que os Surdos estão envolvidos, coletar dados multimodais e triangulares e refletir sobre a posição e o papel do pesquisador. Nosso texto também apresentou o Sistema de Avaliatividade, que é uma das funções da LSF, focando no subsistema **Engajamento**, que foi o instrumento de análise linguística dos dados desta pesquisa. Explicamos que o Sistema de Avaliatividade se refere à forma como os falantes ou escritores expressam atitudes, julgamentos e emoções em relação ao que estão dizendo ou escrevendo. Entendemos também que o subsistema **Engajamento** se refere à forma como os falantes ou escritores se posicionam em relação às vozes de outros interlocutores, reconhecendo ou negando sua presença no discurso.

Quando realizamos a análise da categoria sóciodiscursiva, que é uma das categorias de análise dos discursos de professores de Libras (Surdos e não-Surdos) que atuam como docentes de Libras em instituições de ensino públicas, constatamos que a metodologia aplicada a esta pesquisa, que se baseia na Análise Crítica do Discurso, na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso e no Sistema de Avaliatividade, focando no subsistema **Engajamento**, permitiu examinar as posições das vozes presentes nos discursos.

O texto também introduziu os conceitos de identidade, indivíduo, sujeito e ator social, que são relevantes para compreender as identidades evidenciadas a partir dos comentários sobre o vídeo selecionado. Apresentamos o conceito de identidade, que é uma forma de definir quem somos em relação aos outros, considerando as nossas características pessoais, sociais e culturais. Observamos que existem diferentes formas de abordar as múltiplas identidades, como personagem, autor, papel e ator, na interação social, ou sujeito e agente. A identidade, portanto, é influenciada pelas

práticas sociais e pelas formações discursivas e ideológicas. Nosso conceito de Indivíduo, Sujeito, Ator Social é baseado em Guy Bajoit, que desenvolveu uma teoria da representação denominada “O Grande ISA”, que oferece um referencial sociosemântico dos métodos pelos quais as identidades e zonas identitárias desses atores sociais podem ser representadas. Essa teoria permitiu estabelecer a relevância sociopragmática das escolhas feitas pelos falantes ou escritores na representação de suas esferas identitárias.

Terminamos mencionando alguns pesquisadores que apoiam as discussões teóricas da pesquisa tanto na área da ASCD, da ACD e da LSF quanto na área dos Estudos Surdos e dos letramentos críticos e visuais. Finalizamos o capítulo metodológico apresentando alguns fragmentos dos discursos dos sujeitos envolvidos para exemplificar as categorias sóciopragmáticas analisadas.

A seguir, apresentaremos as considerações a partir da reflexão feita sobre as questões que nortearam esta pesquisa, respondendo-as de forma entrelaçada aos respectivos objetivos específicos.

- Quais categorias de **Engajamento** estão presentes nos comentários dos participantes?
- Categorizar os tipos de **Engajamento** presentes nos discursos dos professores de Libras Surdos e não-Surdos.

No que diz respeito às expressões de avaliação do subsistema **Engajamento**, pode-se observar que houve uma maior quantidade de heteroglossia do que de monoglossia nos comentários dos professores Surdos (CPS), levando em consideração a análise linguística com base nos princípios teóricos da LSF. No entanto, ao analisar o contexto cultural e histórico dos discursos, é possível compreender que, na maioria das opiniões expressas pelos participantes, o objetivo é demonstrar o protagonismo Surdo e as experiências visuais que, segundo eles, só os Surdos possuem.

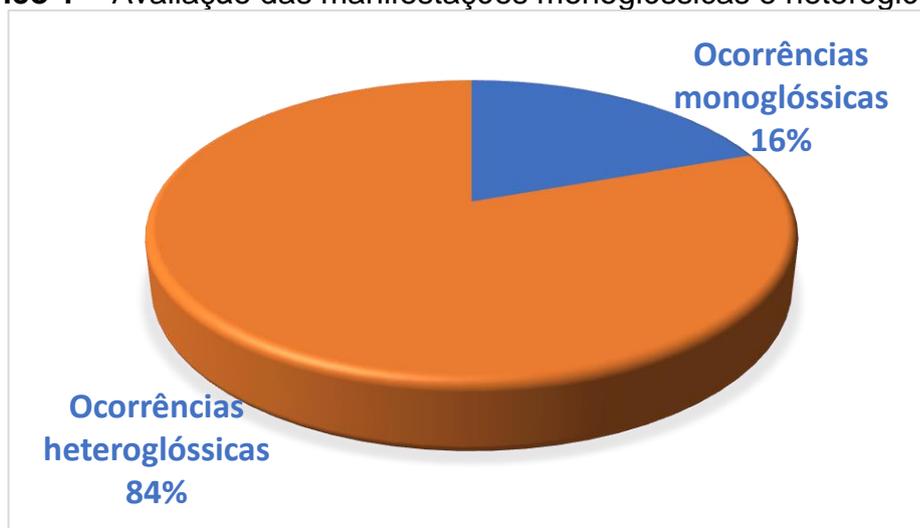
Optamos por trabalhar com o Sistema de Avaliatividade, especificamente o subsistema **Engajamento**, por permitir uma maior articulação de vozes dentro do discurso. Esse princípio se interessa pela série de escolhas semânticas que o falante extrai da língua e utiliza no discurso para realizar avaliações sobre fatos sociais, tomar posicionamentos, construir personas textuais, negociar argumentos e persuadir ideologicamente seu público (Silva, 2016). Através das avaliações, é possível ajustar o nível de intensidade e formalidade e a distância que pretendemos estabelecer em

relação aos nossos interlocutores. “Isso significa que a linguagem oferece diversos mecanismos, para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diversos aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano” (Vian Jr., 2010, p. 19). Essa base teórica auxiliou o estudo ao se constituir como um critério de análise para a identificação das marcas linguísticas com a intenção de atingir os objetivos estabelecidos por meio das perguntas de pesquisa.

Neste estudo, consideram-se as diferentes manifestações avaliativas do subsistema Engajamento encontradas no *corpus* delimitado, que foram classificadas de acordo com seu caráter dialógico. Ao esmerar os resultados obtidos, nesta pesquisa, é possível observá-los e quantificá-los em gráficos de porcentagem, exibidos a seguir, com os resultados dos discursos analisados, separando-os em avaliações monoglóssicas e avaliações heteroglóssicas.

Ao separar os dados, foi encontrado um total de 42 (quarenta e duas) ocorrências nos discursos analisados dos 42 (quarenta e dois) professores de Libras, sendo 13 (treze) ocorrências monoglóssicas e 30 (trinta) ocorrências heteroglóssicas, quantificadas em porcentagem no Gráfico 1. Somente com esse resultado conseguiu-se identificar que as manifestações heteroglóssicas são mais expressivas que as monoglóssicas.

Gráfico 1 – Avaliação das manifestações monoglóssicas e heteroglóssicas



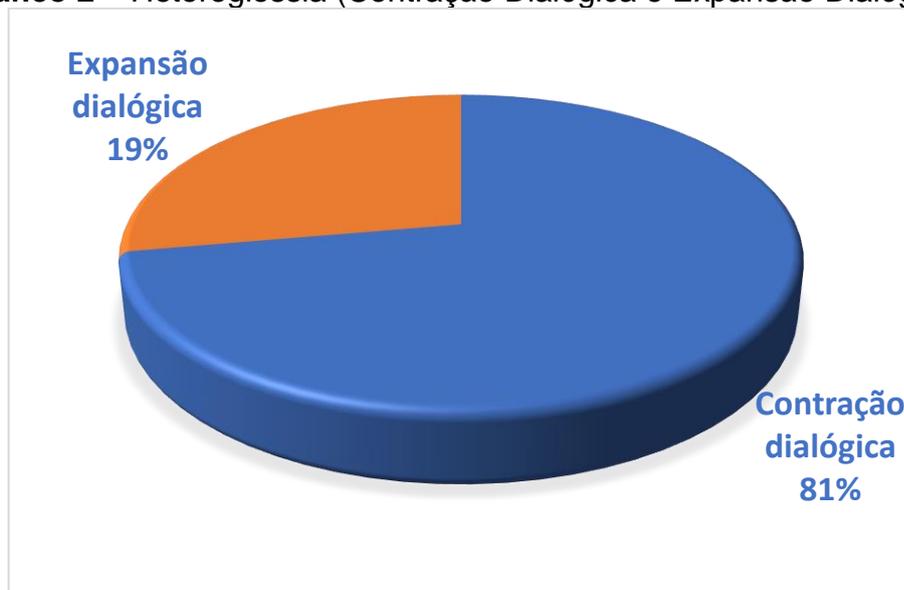
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao observar o gráfico, é fácil verificar que as manifestações heteroglóssicas tiveram um quantitativo maior que as monoglóssicas. Isso se deve ao fato de os

participantes utilizarem outras vozes para compor seu discurso, valendo-se de suas próprias experiências e das experiências de seus colegas.

Entretanto, como a categoria heteroglóssica se subdivide em Contração Dialógica e Expansão Dialógica, as manifestações se deram da seguinte maneira:

Gráfico 2 – Heteroglossia (Contração Dialógica e Expansão Dialógica)



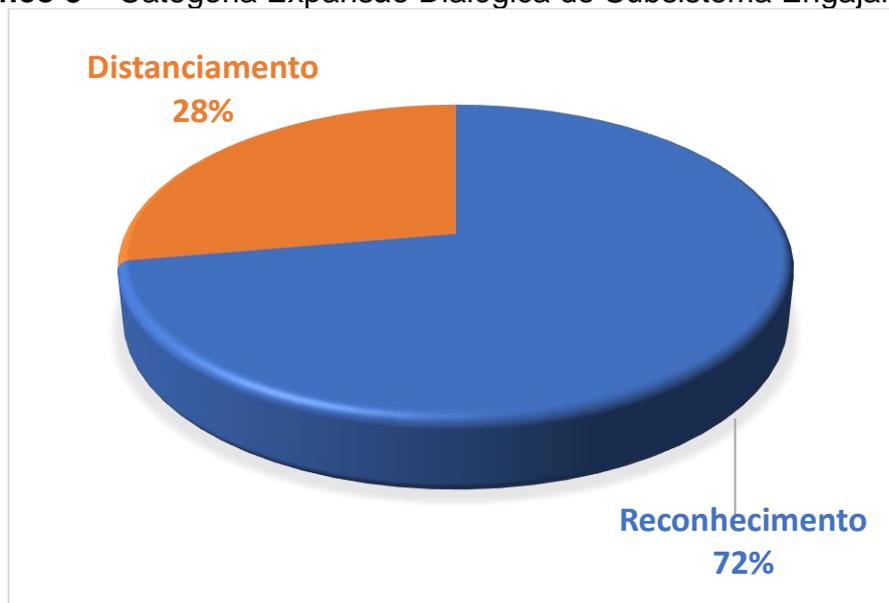
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Separando as manifestações heteroglóssicas por participante, foi possível montar uma tabela para melhor visualizar quais participantes tiveram qual manifestação, se Contração ou Expansão Dialógica, e qual das subcategorias condiz com o discurso do participante. A recorrência de Contração Dialógica em relação à Expansão Dialógica pode se justificar a partir das posições contraditórias às vozes externas ao texto, assumindo grande responsabilidade argumentativa, contrapondo as vozes externadas por outrem.

Pode-se evidenciar que houve mais ocorrências de Contração Dialógica do que de Expansão Dialógica. Dentre as subcategorias que compõem a categoria Contração, a mais recorrente foi a Ratificação por Endosso, que teve 12 (doze) ocorrências, e a menor recorrência notada foi Ratificação por Pronunciamento. Essa quantificação permite compreender que os posicionamentos dos participantes em relação às vozes externas tiveram uma ocorrência maior que as negociações dialógicas, que permitem alternativas dialógicas de outras vozes para alinhar o discurso.

Afunilando um pouco mais os resultados obtidos pelas avaliações de Expansão Dialógica, em formato de porcentagens, foram possível obter uma ampla visão de como as categorizações foram expressas (Gráfico 3). Dentro dessa categoria, a maior ocorrência é ocupada pelo compartilhamento de opiniões entre as vozes (reconhecimento), juntamente com a voz sustentada pelo valor da voz externa (distanciamento).

Gráfico 3 – Categoria Expansão Dialógica do Subsistema Engajamento



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao se considerar a Contração Dialógica, estreitando os dados obtidos com a análise do *corpus* desta pesquisa, temos uma ideia geral da recorrência da subcategoria Endosso, ocupando a metade das manifestações, com 29 (vinte e nove) circunstâncias em que as vozes se posicionam para negociar os significados, confirmando a expectativa da autora do vídeo.

É interessante verificar a situação em que a subcategoria **Endosso** possui a metade das ocorrências de toda a categoria, ou seja, foi a mais recorrente na análise linguística desta pesquisa. Essa ocorrência do Endosso permite fazer uma reflexão, considerando o objetivo desta pesquisa, de que as vozes constituintes dos discursos, em sua maioria, endossam as afirmações que não vão ao encontro da exclusividade de Surdos serem professores de Libras, o que atesta o quanto esse discurso possui força entre os professores Surdos. Outro ponto que cabe ressaltar é que, nos

comentários, dois sujeitos (CPS 19 e CPS 20) apresentaram seu discurso contemplando mais de uma subcategoria linguística.

- Quais Esferas Identitárias são apresentadas entre os professores de Libras?
- Identificar as esferas identitárias nos discursos polarizados dos sujeitos Surdos e não-Surdos.
- Identificar os sujeitos discursivos que estão associados às esferas identitárias.

Para respondermos a essa questão de pesquisa, traçamos o objetivo específico de apontar o processo de (re)constituição das identidades dos Surdos por meio da gestão relacional de si diante do exercício da docência.

A constituição do sujeito requer a capacidade do indivíduo de questionar suas tensões existenciais. Essas tensões interpelam o sujeito com o objetivo de desenvolver um trabalho de gestão de si que resulta na construção do “eu” (Bajoit, 2008). Assim, por meio de seus depoimentos, os sujeitos Surdos e não-Surdos expõem suas tensões em relação ao ensino de Libras, bem como as experiências que viveram dentro dos contextos em que os discursos se polarizaram, os quais foram expostos nesta pesquisa, isso através da narrativa de si, uma vez que os sujeitos procuram mudar as relações para tentar diminuir essas tensões que são ocasionadas pela vida em sociedade (Bajoit, 2006).

O “trabalho do sujeito” é o mesmo que o “trabalho de construção de identidade”. Desse trabalho do sujeito, surge a formação de sua identidade pessoal. Quando a pessoa trabalha para (re)construir sua identidade, tenta alcançar três objetivos: realização pessoal, reconhecimento social e harmonia existencial.

Os docentes que trouxeram a discussão sobre a polarização existente entre os professores de Libras evidenciaram sua identidade atribuída – aquela em que há a percepção interiorizada do que os outros esperam deles. Nesse sentido, eles agem de maneira a obter o reconhecimento social. O sujeito encontra-se na zona de tensão que corresponde às expectativas sociais, mas por obrigação, mesmo que não esteja em consonância com seus projetos; por outro lado, apresenta as que ele concilia com as expectativas que imagina que os outros têm dele com seus projetos.

Nos comentários sobre o ensino de Libras, por sua vez, ficaram evidentes tanto a identidade desejada quanto a comprometida (compromissos identitários que assumiu consigo mesmo – realizar com os outros – e o que ele faz da sua vida), ou

seja, projetos que realiza contra os outros que causam negação de reconhecimento e aqueles a que renuncia por causa dos outros que causam negação de realização. Porém, diante do que foi analisado, notamos a presença predominante da identidade desejada.

Os sujeitos se movem dentro dos domínios identitários, dependendo das respostas que encontram para suas tensões.

Identificamos também tensões identitárias entre os sujeitos da pesquisa em decorrência da redução do recobrimento entre as três esferas geradas no indivíduo. Isso provém do fato de que o indivíduo não pode mais conciliar a satisfação de todos os seus desejos: afrontando opções difíceis ou impossíveis e assumindo renúncias dolorosas, confrontos penosos com os demais e ameaças que pesam sobre a sua integridade.

As tensões identitárias surgiram sob uma forma geral: o indivíduo se encontra dividido entre o que ele espera de si mesmo e o que os outros esperam dele (tensão entre ID e IA). Suas formas específicas derivaram das escolhas feitas ou que pretendia fazer para resolver essa situação e, assim, construir sua identidade comprometida (IC). Desse modo, as tensões puderam originar-se em todas as zonas periféricas da identidade, em tudo o que o indivíduo é (ou faz), bem como naquilo que não é (ou não deseja fazer).

Acreditamos que muitos professores de Libras não-Surdos talvez não tenham se posicionado com mais ênfase e quantidade na postagem da professora Surda devido à crença numa “dívida histórica” que a maioria dos membros não-Surdos da Comunidade Surda acredita possuir e ter a obrigação de “pagar”.

Identificamos também que muitos professores de Libras não-Surdos transitam na Z2 (zona de comportamento desviante): quando o indivíduo é ou produz atos (voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente) para satisfazer seus desejos, porém contra as expectativas dos outros, por exemplo, quando se licenciam em Letras/Libras e concorrem com Surdos em concursos públicos para a função de professores de Libras, ainda que sejam criticados por muitos Surdos e outros membros da Comunidade. E também transitam na Z5 (zona de insubmissão): quando o indivíduo não é ou não produz atos que respondam às expectativas dos outros porque não quer.

A Lei de Libras e o Decreto nº 5.625/2005 não preveem a **exclusividade** de professores Surdos para o ensino de Libras, mas uma **preferência**; talvez o legislador

objetivasse compensar uma “dívida histórica” que a sociedade ouvinte tem/teria para com o Povo Surdo, ou foi influenciado pela crença de que um nativo seria mais apto para o ensino de sua L1 para estrangeiros. Muitos Surdos acreditam em ambas as justificativas e se baseiam nelas para exigir exclusividade para que os Surdos lecionem a disciplina Libras e ensinem a língua.

Isso contribui para que se gere uma *tensão de marginalização* na Z3 (zona de submissão obrigatória): quando o indivíduo é ou produz atos (voluntária ou involuntariamente, consciente ou inconscientemente) para atender às expectativas dos outros, mas contra os seus desejos; muitos não-Surdos desistem de atuar como professores de Libras para não frustrarem as expectativas dos Surdos, e muitos Surdos que discordam da visão daqueles que defendem a exclusividade para o ensino de Libras não se posicionam temendo retaliação por parte de líderes Surdos de suas respectivas comunidades e instituições. Isso se refere à Z6 (zona de repressão), quando o indivíduo não é ou não produz os atos que corresponderiam a seus próprios desejos (conscientes ou inconscientes) porque sabe que os objetos que deseja são ilegítimos, portanto, não tem o direito legal, por exemplo, de exigir exclusividade de Surdos ensinarem Libras. Os sujeitos se movimentam dentro das esferas identitárias a depender das respostas que deem às suas tensões.

Dos 36 (trinta e seis) sujeitos selecionados para a nossa análise sóciodiscursiva, 4 (quatro) se manifestaram na **Esfera Identitária Atribuída (EIA)**. Nessa esfera o sujeito molda sua vida para atender ao outro, ao que a sociedade espera dele. Desses professores que se manifestaram na EIA, os 4 (quatro) apresentaram identidade de **sujeito conformista**, que é aquele sujeito que escolhe que é melhor submeter-se, pois não suporta a denegação de um reconhecimento social, ele prefere “acomodar-se” aos valores tradicionais e seguros; nenhum deles apresentou a identidade de **sujeito altruísta**, o qual resolve negar totalmente a si mesmo em prol do outro.

Na **Esfera Identitária Desejada (EID)**, que é a esfera em que o sujeito busca a realização pessoal e atende à demanda de um projeto identitário subjetivo, tivemos 6 (seis) professores que se manifestaram, apresentando a identidade de **sujeito autêntico**, que é aquele sujeito que ambiciona viver em conformidade com seus ideais, desejos e projetos, e define atingir o “que é” e aonde quer chegar como sendo prioridade em suas decisões e quer ser verdadeiro; 6 (seis) professores apresentaram a identidade de **sujeito consequente**, que é o sujeito que se compromete com suas

escolhas e assume as consequências (mesmo extremas) até o fim do que elegeu, e 10 (dez) professores apresentaram a identidade de **sujeito rebelde**, que é aquele sujeito que reflete que o que é esperado dele não é legítimo e se distancia e prefere uma desaprovação social a negar seus desejos.

Por último, na **Esfera Identitária Comprometida (EIC)**, que é a esfera em que o indivíduo ambiciona conseguir a consonância existencial e necessita gerenciar as tensões existenciais que se situam entre a realização pessoal, atendendo à sua EID, e o reconhecimento social, atendendo à sua EIA, 7 (sete) professores apresentaram a identidade de **sujeito adaptador**, que é aquele sujeito que se convence de que é melhor se situar de forma equilibrada, isto é, atender às expectativas da sociedade e também ao que ele deseja para si mesmo; 3 (três) professores apresentaram a identidade de **sujeito pragmático**, que é o sujeito que se adapta, mas também permanece fiel às suas decisões anteriores, orientando-se pelas circunstâncias, pelas oportunidades ou mesmo pelos obstáculos, pouco a pouco modificando seus fins e seus meios; 1 (um) professor de Libras apresentou a identidade de **sujeito inovador**, que é o sujeito que assume uma atitude mais flexível, quando ele é mais adaptável, mais pronto para a autocrítica e disposto a renovar seus projetos, mesmo que para isso precise voltar ao ponto zero, e nenhum professor manifestou a identidade de **sujeito estrategista**, que é quando o sujeito tenta conciliar a autenticidade e o altruísmo.

Apresentamos a seguir como ficou a distribuição e identificação dos sujeitos de acordo com a sua respectiva esfera identitária⁴².

Quadro 21 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Esferas Identitárias

| ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA (EIA) (busca pelo reconhecimento social) | ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (EIC) (busca pela consonância existencial) | ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA (EID) (busca pela realização pessoal) |
|--|---|--|
| 06 - Sujeito conformista | 11 - Sujeito adaptador | 11 - Sujeito rebelde |
| 0 - Sujeito altruísta | 0 - Sujeito estrategista | 07 - Sujeito autêntico |
| | 01 - Sujeito inovador | 07 - Sujeito consequente |
| | 04 - Sujeito pragmático | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

⁴² Alguns professores se identificaram com mais de um tipo de sujeito, por isso a quantidade de sujeitos na tabela (47 – quarenta e sete) difere do número de comentários analisados (42 – quarenta e dois).

A capacidade de (re)construção identitária é constante, e a busca pelo equilíbrio entre os três bens (realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial) é infundável. Essa capacidade de o indivíduo atuar sobre si mesmo, com o objetivo de (re)constituir sua identidade pessoal, é chamada de sujeito (Bajoit, 2008). Os sujeitos se movimentam dentro das esferas identitárias a depender das respostas que deem às suas tensões.

Como este trabalho trata sobre polarização entre professores de Libras Surdos e não-Surdos no que se refere à prática do ensino de Libras, apresentamos na sequência o quadro que demonstra com quais Esferas Identitárias e com quais tipos de sujeitos eles se identificaram quando se manifestaram nos seus respectivos comentários.

Quadro 22 – Esferas Identitárias e tipos de sujeitos identificados – professores Surdos

| ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA (EIA) (busca pelo reconhecimento social) | ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (EIC) (busca pela consonância existencial) | ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA (EID) (busca pela realização pessoal) |
|--|---|--|
| 0 - Sujeito conformista | 06 - Sujeito adaptador | 11 - Sujeito rebelde |
| 0 - Sujeito altruísta | 0 - Sujeito estrategista | 07 - Sujeito autêntico |
| | 0 - Sujeito inovador | 04 - Sujeito conseqüente |
| | 01 - Sujeito pragmático | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O quadro a seguir apresenta o quantitativo das Esferas Identitárias e os tipos de sujeitos identificados entre os professores não-Surdos.

Quadro 23 – Esferas Identitárias e tipos de sujeitos identificados – professores não-Surdos

| ESFERA IDENTITÁRIA ATRIBUÍDA (EIA) (busca pelo reconhecimento social) | ESFERA IDENTITÁRIA COMPROMETIDA (EIC) (busca pela consonância existencial) | ESFERA IDENTITÁRIA DESEJADA (EID) (busca pela realização pessoal) |
|--|---|--|
| 06 - Sujeito conformista | 05 - Sujeito adaptador | 0 - Sujeito rebelde |
| 0 - Sujeito altruísta | 0 - Sujeito estrategista | 0 - Sujeito autêntico |
| | 01 - Sujeito inovador | 02 - Sujeito conseqüente |
| | 03 - Sujeito pragmático | |

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Todos os sujeitos gerados por meio deste trabalho sobre as identidades presentes em Bajoit (2008) apareceram em nossas análises: conformista, adaptador,

rebelde, autêntico, conseqüente, pragmático e inovador. Os sujeitos estrategista e altruísta não apareceram nos comentários dos professores de Libras.

Os sujeitos mais recorrentes foram o **sujeito rebelde** e o **sujeito adaptador**, aparecendo 11 (onze) vezes cada um. Notamos que o **sujeito rebelde** só apareceu nos discursos dos professores Surdos, enquanto a presença da identidade de **sujeito conformista** e **sujeito adaptador** foi identificada mais nos discursos dos professores não-Surdos que se posicionavam de maneira mais branda e conciliadora em seus comentários.

- De que forma uma pesquisa em ACD/ASCD sobre a polarização entre os professores de Libras pode contribuir para uma mudança social na Comunidade Surda?
- Contribuir, a partir da ACD/ASCD e dos Estudos Surdos, com uma releitura sobre a atuação dos docentes de Libras Surdos e não-Surdos visando mudanças sociodiscursivas em instituições de ensino públicas.

Os estudos em ASCD presentes neste trabalho nos permitiram analisar os discursos dos professores de Libras Surdos e não-Surdos disponíveis no *Instagram* e identificar os sujeitos provenientes de suas identidades fragmentadas que surgem das tensões existenciais. Além disso, a ASCD (Pedrosa, 2011, 2012a, 2012b, 2023, 2024), referenciada na Sociologia para a Mudança Social (Bajoit, 2006, 2008, 2012), sugere que o sujeito se constitui a depender das situações e circunstâncias que causam tensões existenciais. Portanto, em ASCD, o sujeito pode ou não ser um agente de mudança (Pedrosa, 2016).

A formação do indivíduo requer habilidade do sujeito de questionar seus conflitos existenciais. Esses conflitos interpelam o sujeito com o objetivo de realizar um trabalho de gestão de si que resulta na construção do “eu” (Bajoit, 2008). Assim, por meio de seus testemunhos, os sujeitos Surdos expõem seus conflitos em relação ao ensino de Libras e ao mercado de trabalho, bem como as experiências que viveram dentro dos encontros entre Surdos e não-Surdos, isso por meio do posicionamento pessoal, uma vez que os Surdos buscam modificar as relações para tentar diminuir esses conflitos que são causados pela vida em sociedade (Bajoit, 2006).

A língua de sinais é essencial na comunicação, no compartilhamento e no fortalecimento das identidades das pessoas Surdas, e a sociedade não pode mais ignorar a existência dessa língua no processo de ensino e aprendizagem de aprendizes dessa língua visual. A sociedade deve oferecer soluções alternativas que

atendam às necessidades dos aprendizes de Libras e que possibilitem o desenvolvimento da língua visual como primeira língua (L1) para Surdos e segunda língua (L2) para não-Surdos, proporcionando, assim, um ambiente bilíngue como método educacional consolidado e uma prática transgressora. Para hooks (2017), o ensino transgressor deve possibilitar ir “além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões”, celebrando “um ensino que permita as transgressões um movimento contra as fronteiras e para além delas” (hooks, 2017, p. 24).

A resistência por parte de Surdos em serem protagonistas e modelos positivos no ensino da língua natural de seu povo ocorre justamente para fornecer um contexto de aquisição da língua de sinais e combater a colonialidade do imperialismo linguístico do ensino da língua portuguesa oral, da qual foram vítimas durante muitos anos.

Pinheiro (2019) afirma que a noção do termo decolonialidade parte da premissa da negação da colonialidade, com o pressuposto de que deixamos de ser colônia de Portugal em 1822, mas, ainda na contemporaneidade, há reflexos de padrões coloniais que permanecem na vida cotidiana. A noção de colonialidade pode ser inserida no contexto dos Estudos Surdos. Por anos as Comunidades Surdas tiveram seus direitos linguísticos invisibilizados. A colonialidade subalternizou povos e culturas Surdos com reflexos na Educação Básica brasileira a partir da inexistência de currículos de Libras como língua primeira e língua portuguesa na modalidade escrita.

Em sua comunidade, os Surdos possuem valores culturais e linguísticos e hábitos próprios que os caracterizam, na medida em que “A Língua de Sinais é o elemento aglutinante e identificatório dos surdos” (Slomski, 2012, p. 49). Assim, diante do reconhecimento da LS como unidade linguística, configura-se uma comunidade linguística minoritária.

Esta pesquisa revela-nos a necessidade de trazer à tona a discussão de um olhar pluridimensional nas intersecções Surdas e também decolonizar o pensamento: ver a pessoa Surda além da surdez, além do marcador linguístico, respeitar as suas intersecções de gênero, de nível linguístico, suas crenças e múltiplas identidades. Além de trazer reflexões acerca da necessidade do protagonismo Surdo e da implementação de políticas de ensino de Libras pautadas no reconhecimento das lutas históricas desse povo e da valorização do eixo temático da epistemologia da diferença.

O estudo proporcionou análises baseadas principalmente na Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 2008), tendo amparo na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) (Pedrosa, 2012, 2023) e nos estudos da materialidade linguística através da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para visualizar e analisar discursos manifestados por professores de Libras Surdos e não-Surdos sobre a polarização existente na Comunidade Surda sobre quem tem legitimidade ou não para ensinar a língua. No entanto, a abertura existente nos estudos do discurso sobre os processos de subjetivação nos motivou, também, a fazer uma análise na perspectiva do Indivíduo, do Sujeito e do Ator, proposta pela ASCD (Pedrosa, 2012), a partir de um diálogo com a SMS (Bajoit, 2006, 2009).

O estudo contribui para os Estudos Surdos, estudo das pessoas Surdas e de suas identidades sob a perspectiva da ACD, especificamente na perspectiva dos estudos de ASCD e de Mudança Social; no entanto, conseguimos evidenciar os problemas mencionados pelos professores Surdos que existem na difusão e no ensino de Libras e vimos que, embora exista um discurso que previa exclusividade para que os Surdos sejam professores de Libras, ele já não é mais unânime entre os próprios Surdos, que agora evidenciam uma mudança discursiva e social para que o licenciado em Letras/Libras seja preferido para o ensino da língua, independentemente de ele ser Surdo ou não.

Se analisarmos pelo contexto histórico-cultural dos discursos, pode-se compreender que a maioria das opiniões dos participantes tem como objetivo mostrar experiências de professores Surdos no ambiente educacional brasileiro. Por esse lado, temos uma reviravolta, e o volume de ocorrências de análises monoglóssicas substituiria as análises heteroglóssicas pelo fato de eles estarem simplesmente informando, se utilizando de suas próprias vozes, de experiências, que em alguns momentos confrontam afirmando negativamente sobre a qualidade do ensino de Libras por parte dos não-Surdos, além das dificuldades que enfrentaram para se formarem e serem professores (protagonismo e visibilidade surda).

A escolha teórica pela ACD se justifica pelo seu compromisso político e social contra as desigualdades e contra a imparcialidade do analista e do objeto em análise, isto é, como concebe Fairclough (2016), o analista, em ACD, deve assumir ações de resistência à opressão e práticas de contrapoder, não assumindo, portanto, o papel de mero narrador ou cúmplice/coautor das injustiças. O papel desempenhado pela teoria na Análise Crítica do Discurso consiste, com efeito, em contribuir com a luta a

favor da emancipação, pois preconiza a solidariedade pelo oprimido, pelo esquecido, pelo diferente (WODAK, 2003).

É com base nesses processos de apontamentos de pontos de vistas que os docentes indicaram que as propostas da ASCD ganham notoriedade, visto que os docentes vivenciaram constantemente tensões, e estas “interpelam o sujeito a fim de desenvolver um trabalho de auto-gestão que o orienta para a construção do ‘eu’, em um processo de escolhas do que lhe convém na atual circunstância a fim de (re)modelar sua ‘imagem’” (PEDROSA, 2012b, p. 6- 7)

Assim, nota-se que os sujeitos podem viver momentos de tensão, mediante a dualidade entre o conformismo e o desvio. Nos casos supracitados, prevaleceram sujeitos que tanto procuraram adaptar as condições aos conhecimentos que possuem tanto para orientar os seus colegas de que não vale mais a pena o maniqueísmo e a polarização entre colegas de profissão.

Isso ressalta que eles se opõem plenamente à concepção pleiteada por Bajoit (2006), no que diz respeito à esfera da identidade comprometida para se tornar um indivíduo que corresponde a não estar inserido na esfera dicotômica do sujeito rebelde, rejeitando as expectativas dos outros, mesmo correndo o risco de desaprovação social e contrariando seus próprios desejos.

Os Surdos, por meio dos processos de comunicação, evidenciam seus problemas sociais mais complexos, como os modelos de educação que foram impostos a eles. E, partir do enquadramento com suas identidades, os professores de Libras Surdos podem trabalhar para transformar a realidade, através do discurso de que o ensino da Libras pode ser feito também por pessoas não-surdas.

A constituição do sujeito requer capacidade do indivíduo de questionar suas tensões existenciais. Essas tensões interpelam o sujeito com o objetivo de desenvolver um trabalho de gestão de si que resulta na construção do “eu” (BAJOIT, 2008). Assim, por meio de seus depoimentos, os sujeitos Surdos em especial, expõem suas tensões em relação as suas práticas de ensino e a sua compreensão sobre a difusão da Libras por meio da docência, bem como as experiências que viveram dentro dos modelos históricos de educação expostos nesta pesquisa, isso através da narrativa de si, uma vez que os Surdos procuram mudar as relações para tentar diminuir essas tensões que são ocasionadas pela vida em sociedade (BAJOIT, 2006)

As representações dos atores sociais imprimiram diferentes discursos que legitimavam o status quo da problemática ou afetavam a vida e o bem-estar social dos

professores, e aprendizes envolvidos diretamente com o contexto do ensino de Libras. Ficou comprovado que as representações são operacionalizadas pelo sistema de avaliação ideológica, instanciados sociocognitivamente pelas relações de abuso de poder (VAN DIJK, 1997; 2008; 2012), exprimindo discursos de uma sociedade logofonocêntrica, em uma construção de conflito entre professores Surdos e não-surdos, reforçando uma polarização que não é benéfica para a comunidade Surda e para a consolidação de uma política linguística que contemple a Libras, que por diversos contextos e fatores, podem ser muitas vezes deslegitimado, em um processo de autorrepresentação (VAN DIJK, 2012). Discursos estereotipados (DESCHAMPS; MOLINER, 2009), naturalizados (FAIRCLOUGH, 2008; VIEIRA, 2017) que escamoteiam relações assimétricas de poder (THOMPSON, 2002; DIJK, 2008) como a dominação histórica dos não-surdos e o controle do discurso. Ainda encontramos discursos mercantilizados, comoditizados (FAIRCLOUGH, 2008) e colonizados (RESENDE, 2019) pelo poder social, econômico e tecnológico.

Nossa pesquisa contribui com a evolução teórica e metodológica da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (Pedrosa, 2014, 2016) enquanto proposta dos Estudos Críticos do Discurso. Fizemos uma interface com os Estudos Surdos, área que carece de mais pesquisas que contemplem a ACD e seus desdobramentos epistemológicos, investigando um assunto visto por muitos da Comunidade Surda como delicado, mas que não podia mais ser ignorado.

Esperamos que esta dissertação seja lida por muitos⁴³. A partir disso, desejamos que a discussão possa ser proveitosa; que os conceitos apresentados possam ser analisados com o crivo, atento e crítico, dos leitores; que novos debates se estabeleçam; que a máxima do dialogismo se efetive e que, ao final das muitas discussões, o campo dos Estudos Surdos seja fortalecido e que, por consequência, os estudos críticos do discurso e a temática da representação social dos atores Surdos possam contar com mais adeptos curiosos, contribuindo, assim, com a evolução científica.

Através do que foi exposto neste trabalho sobre a polarização existente entre professores de Libras Surdos e não-Surdos, não pretendemos ser a “voz” dos professores, mas sim evidenciar suas perspectivas e, através da Análise Crítica do

⁴³ Esta dissertação será traduzida para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para que Surdos possam acessá-la em sua língua natural.

Discurso, revelar a naturalização das injustiças e imposições de poder nos momentos das práticas sociais.

Não há dúvida de que esse tema pode ser abordado de diversas formas, pois existem muitas possibilidades teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos e à Linguística da Libras; para além desse aspecto, seria, portanto, impossível cobrir a totalidade dessa discussão num trabalho de dissertação de mestrado.

Esta pesquisa contribui para os estudos dos sujeitos e suas identidades na perspectiva da ACD, especialmente na perspectiva da ASCD e do estudo da mudança social; ainda conseguimos destacar os choques discursivos que acontecem na Comunidade Surda, em seu subgrupo professores de Libras, uma discussão que afeta diretamente a todos os professores de Libras e influencia as práticas sociais e os compartilhamentos/enfrentamentos de pontos de vista distintos.

Por fim, dada a densidade dessa discussão, acreditamos que esta investigação é insuficiente para responder à multiplicidade de questões relacionadas com esse contexto linguístico-sóciodescursivo em que a Comunidade Surda brasileira está inserida, razão pela qual acreditamos que esse assunto pode ser mais aprofundado através de estudos de doutoramento.

Acreditamos que, a partir desta pesquisa, poderá haver mais diálogo sobre a melhor forma de democratização e difusão para que o ensino da Libras seja fortalecido, consolidando assim uma política linguística que só beneficia o Povo Surdo. Entendemos que, de fato, já existe uma mudança discursiva entre os Surdos e entre a maioria dos professores não-Surdos, que, gradativamente e de maneira respeitosa e receptiva às diferentes vozes, vêm proporcionando, em suas práticas de ensino, um olhar de alteridade e respeito à Libras e à cultura Surda.

Vale destacar que esta pesquisa pioneira na abordagem dessa temática de polarização na Comunidade Surda serve de aporte teórico-crítico para trabalhos futuros que pretendam pesquisar sobre o subsistema **Engajamento**, relacionando-o à polarização de professores de Línguas de Sinais e educadores de Surdos.

REFERÊNCIAS

- AKIKAWA, K. Teaching pragmatics as a native speaker and as a non-native speaker. *In: BRADY, B. (Ed.). WATESOL NNEST Caucus Annual Review*, v. 1, p. 43-69, 2010.
- ALMEIDA, E. S. S. O sistema de avaliatividade na abordagem sistêmico-funcional: reflexões sobre a análise crítica do discurso. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 11, n. 21, 2013. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/21/artigos/revel_21_ana_leticia.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.
- ALMEIDA, F. A. S. D. P. **Os elementos de Atitude no discurso do professor**: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b. p. 151-166.
- ALMEIDA, F. A. S. D. P.; SANTOS, L. E. M. Da inclusão para o bilinguismo: autojulgamento de surdos no ensino médio sob a perspectiva do sistema de avaliatividade. **The Specialist** – Revista de Letras da PUCSP, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 1-19, 2020.
- AMMAN, J. C. **Surdus loquens**: or, the speaking deaf: being the sentiments of Johannes Conradus Ammanus, concerning himself. London: Printed for John Martyn, 1692.
- ASLAN, E. When the native is also a non-native “retrodicting” the complexity of language teacher cognition. **The Canadian Modern Language Review**, v. 71, n. 3, p. 244-269, 2015.
- BAJOIT, Guy. **A tirania do “grande ISA”**. Tradução de Cleide Emília Faye Pedrosa e Leticia Beatriz Abella Gambetta. s/d. Disponível em: www.ascd.com.br.
- BAJOIT, G. **Identités sociales**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 2006.
- BAJOIT, G. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Tradução de Virgínia Alves Rodrigues. Lisboa, Portugal: Ed. Unijaí, 2006.
- BAJOIT, G. **El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporâneas**. Madrid: Siglo, [2003] 2008.
- BAJOIT, G. **Socio-analyse des raisons d’agir**: études sur la liberté du sujet et de l’acteur. Québec, Presses de l’Université Laval, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 263-306.
- BATISTA JR., J. R. L. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAUMAN, Z. **Sociologia da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENTO, N. A. Decolonialidade e Surdez. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 103-109.
- BHABHA, H. K. **The location of culture**. London and New York: Routledge, 2001.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRENT, G. **Escolhas sistêmicas de transitividade e de léxico na representação de escândalos políticos: a construção de realidades de crise e de corrupção**. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2011.
- BRITO, M. V. **Discurso do sujeito surdo sobre sua educação: Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
- CHAZAL, J. **Le Congrès International des Sourds-muets - Dijon - 1898**. Fac-símile organizada pela Edition du Fox. 1898. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 9 set. 2022.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CONGRESSO DE MILÃO. **Atas do congresso de - 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Histórica, 2).
- CONGRESSO DE PARIS. **Congresso Internacional para estudo das questões de educação e de assistência de surdos mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2013. (Histórica, 5).

CUNHA, J. P. L. Análise crítica do discurso e educação: para além de uma concepção instrumental da linguagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 457-477, 2011.

CUNHA, J. P. L. “**KD o pai dessa criança?!**” Uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de Down. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

CUNHA, M. J. Linguística sistêmico-funcional. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.

DAMACENO, T. M. dos S. S. **Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

DE LACHARRIÈRE, L. Discurso do Sr. Ladreit De Lacharrière. *In*: **Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência de Surdos Mudos** (Histórica, Vol. 5, p. 5). Rio de Janeiro, RJ, 2013.

DELFINO, M. J. S.; LIMA, B. S. Reflexões acerca da avaliação escolar. **Revista Sapientia**, São Luís, v. 3, n. 3, p. 1-7, 2009.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DESCHAMPS J.-C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIONÍSIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. **Using qualitative methods for research in sport and exercise science**. Londres: Routledge, 2009a.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma. **Organizations and Management: International Journal**, v. 4, n. 1, p. 27-459, 2009b.

ERIKSSON, B. Researching in one’s own cultural backyard: Insider research in a cross-cultural setting. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 9, n. 3, p. 285-299, 2010s. DOI: 10.1177/160940691000900305.

ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **Armoniter**, n. 8, p. 91-100, 2010b.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. Londres: Routledge, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L.; KOMESU, F. K. O efeito bumerangue na comunicação organizacional: um estudo de caso. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 99-122, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital em Libras do Enem Digital 2021 está disponível**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/edital-em-libras-do-enem-digital-2021-esta-disponivel>. Acesso em: 23 nov. 2022.

IRINEU, L. M. et al. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

IRINEU, L. M. (Org.). **Análise de Discurso Crítica: exercícios analíticos**. Fortaleza: EdUECE, 2022.

JÄGER, S.; LANZAROTTI FILHO, A. **Análise de dispositivo: Textos e práticas discursivas em mídia, arte e política**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JÄGER, S.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1991.

KINSEY, A. A. **Relatório das leituras apresentadas durante o Congresso Internacional de educação para surdos Realizado em Milão de 6 a 11 de setembro de 1880**. Extraído das minutas oficiais em inglês. Londres: Allen & Co., 1880.

LA ROCHELLE, E. **Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets**. Paris: Imprimerie Nationale, 1879. Fac-símile organizada pela Edition du Fox. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LA ROCHELLE, E. **Congrès Universel pour L'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets - Paris - 1878**. Deuxième partie: Congrès pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Fac-símile organizada pela Edition du Fox. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência: Desativando a Comunidade Surda**. Tradução de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise do discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, H. B. N.; NÓBREGA, T. C. S. Análise crítica do discurso: abordagem teórico-metodológica para pesquisa em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 299-323, 2014.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. *In*: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. Londres; Nova Iorque: Continuum, 2003.

MASSUTI, M. **Surdos, Cultura e Sociedade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

MATOS, D. C. V. da S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, C. A. **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, D. C. V. da S.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

MELO, G. P. Análise crítica do discurso: uma revisão teórica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Minas Gerais, v. 20, n. 1, p. 11-42, 2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **"O surdo: Caminhos para uma nova identidade"**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NASCIMENTO, L. R. S.; COSTA, E. da S.; BEZERRA, E. T. Etnoterminologia de etnias das línguas de sinais das terras indígenas brasileiras. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 22, e022006, 2022.
<https://doi.org/10.20396/liames.v22i00.8668367>.

NASCIMENTO. Leoni Ramos Souza; SANTANA. Neemias Gomes. **Polarizações na comunidade surda brasileira: um estudo de casos sob o viés da Análise Crítica do Discurso**. Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2024. PDF. Pág. (109-130).

NEIGRAMES, W. P. **Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

NEIGRAMES, W. P.; TIMBANE, A. A. Discutindo metodologias de ensino de libras como segunda língua no ensino superior. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Unemat, v. 11, n. 1, jul. 2018.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NININ, M. O. G.; BÁRBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 127-146, jan./jul. 2013.

NUNES, L. F. S. **Violência doméstica contra mulheres: uma análise qualitativo-interpretativa dos discursos em um grupo de WhatsApp formado por policiais**

militares. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, A. A. de. **“Esse descaso vai continuar?”** as lutas por reconhecimento de um povo: uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo surdo durante a pandemia. Tese de Doutorado, São Cristóvão, SE, 2022.

ORMUNDO, J. da S. **Reconfiguração da linguagem na globalização**: investigação da linguagem on-line. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PADDEN, C. **Deaf in America**. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, p. 15-40, 2019.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Pontes, 1988.

PEDROSA, C. E. F. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PEDROSA, C. E. F. A Socioanálise e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso: caminhos de análise em Análise Crítica do Discurso. Trabalho apresentado na mesa-redonda da ABRALIN: Análise Crítica do Discurso e os caminhos de análise. *In: VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Natal: UFRN, 30/01-02/02/2013.

PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. *In: KALLARRARI, C.; BESSA, D.; PEREIRA, A. S. (Orgs.). Estudos linguísticos e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016. p. 69-100.

PEDROSA, C. E. F. 02. Análise crítica do discurso do sul do Sul: das hipóteses da socioanálise às hipóteses de uma análise linguístico-sociodiscursiva de narrativas de vida de grupos minoritarizados. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 29, n. 87, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1487>. Acesso em: 5 set. 2023.

PEDROSA. C.E.F.; CUNHA. João Paulo Lima.; SOUZA. Taysa Mércia dos Santos. **Estudos críticos do discurso decoloniais do Sul do Sul [livro eletrônico]: teorias e práticas com a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso** -Volume II: Teoria e prática/ – Foz do Iguaçu, PR: Editora CLAEC, 2024. PDF.

PEREIRA, M. R. **Comunidades Surdas**: Uma introdução. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PERLIN, G. **Identidade surda e outros ensaios**. Petrópolis: Arara Azul, 2003.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. O ouvinte: o outro lado de ser surdo. *In*: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006. (Série Pesquisas).

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação** - A nova retórica. Trad. de Maria Ermantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2019.

QUADROS, R. M. de. **Aquisição da Linguagem na Língua de Sinais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B.; MOURA, M. C. (Orgs.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Linguagem e Sociedade. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2011.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

RENARD, M. **Les Congrès Internationaux pour les ou des sourds-muets au XIXe Siècle**. Essarts-le-Roi: Editions du Fox, 2015.

RESENDE, V. P. **O discurso em análise: uma introdução à análise do discurso crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RESENDE, V. de M. (Org.). **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, V. de M.; VIEIRA, A. C. Discutindo diferentes abordagens da análise crítica do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Minas Gerais, v. 24, n. 2, p. 195-216, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-20832016000200195&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2023.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

ROMANHOL, T. dos A. S. **O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade.** 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ROSA, D. D. **Identidade Surda e Educação:** um estudo sobre a construção de identidades em um contexto bilíngue. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SALLES, H. K.; DELLAGNELO, E. H. L. A Análise Crítica do Discurso como alternativa teórico-metodológica para os estudos organizacionais: um exemplo da análise do significado representacional. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 481-503, 2019.

SÁNCHEZ, M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

SILVA, A. da. **Práticas pedagógicas na educação de surdos:** análise crítica do discurso de professores da educação básica. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, G. R. dos S. **Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzidos por alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. *In:* QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVA JÚNIOR, H. R. **Decolonialidade e educação:** diálogos sobre racismo, resistência e lutas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997a.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997b.

SOUZA, C. M. D. O sistema de avaliatividade na abordagem sistêmico-funcional: uma análise crítica do discurso. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/15/artigos/revel_15_-_o_sistema_de_avaliatividade.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

STROBEL, K. A imagem do outro sobre a cultura surda. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 91-104.

TESKE, O. **Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 144-160.

UFSC. **Projeto político pedagógico do curso de Letras Libras**. Florianópolis, Lantec, 2006.

VAN DIJK, T. A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926593004002006>. Acesso em: 3 maio 2020.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. A. **Ideology**: A multidisciplinary approach. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd, 2009.

VAN DIJK, T. A. **Critical Discourse Analysis**: The Critical Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. *In*: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VAN LEEUWEN, T. Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. London: Sage, 2009. p. 144-161.

VENTURA, W. R. Reconhecimento, identidade(s) e conflito social Debates a partir da teoria política e social. **Civitas**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 441-463, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/tb88BwhpYtybLzLYf39FH6d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

VIAN JR., O. et al. **A linguagem na avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmicos-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

WALSH, M. Multimodal literacy: Researching classroom practice. **Australian Journal of Language and Literacy**, Adelaide, v. 32, n. 3, p. 211-239, 2009.

WIRTH, L. The Problem of Minority Groups. *In*: LINTON, R. (Ed.). **The Science of Man in the World Crisis**. New York: Columbia University Press, 1945. p. 347-372.

WODAK, R. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem e (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 233-243, 2004.

WODAK, R. A análise crítica do discurso e a dinâmica complexa da discriminação. *In*: MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A linguagem na construção das identidades**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 19-50.

WODAK, R.; REISIGL, M. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e interdisciplinares. *In*: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 50-59.

WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2009.

WRIGLEY, O. Deafness and cultural definition: the case of the deaf community in the United States. **Social Forces**, v. 74, n. 2, p. 455-482, 1996.