



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

JULIANA BARBOSA ALVES

NARRATIVAS DO EU:

Construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem
Sociológica e Comunicacional do Discurso

São Cristóvão-SE
2024

JULIANA BARBOSA ALVES

NARRATIVAS DO EU:

Construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem
Sociológica e Comunicacional do Discurso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

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

São Cristóvão-SE
2024

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A474n Alves, Juliana Barbosa
 Narrativa do eu : construção identitária de atores surdos sob
 as lentes da abordagem sociológica e comunicacional do
 discurso / Juliana Barbosa Alves ; orientadora Cleide Emilia
 Faye Pedrosa – São Cristóvão, SE, 2024.
 263 f. : il.

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

1. Literatura brasileira. 2. Linguística. 3. Análise crítica do
discurso. 4. Escritores surdos. 5. Etnologia. I. Pedrosa, Cleide
Emilia Faye, orient. II. Título.

CDU: 81'1

JULIANA BARBOSA ALVES

NARRATIVAS DO EU:

Construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem
Sociológica e Comunicacional do Discurso

Aprovada em: 19/02/24.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)
Presidente e orientadora

Prof.^a Dr.^a Alzenira Aquino de Oliveira (UFS)
Avaliadora Interna

Prof.^a Dr.^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UFRN)
Avaliadora Externa

São Cristóvão-SE
2024

À minha querida orientadora, professora Dr.^a
Cleide Emília Faye Pedrosa, pela dedicação.
Aos meus pais, João e Maria (*in memoriam*),
por sempre acreditarem em mim.
Ao meu esposo, Mário César, pelo apoio
incondicional.
E ao povo surdo, aqui representado pelos
participantes da pesquisa.

RESUMO

O povo surdo, ao longo de sua história, como minoria linguística, sofre com a denegação de direitos, e a luta por reconhecimento desses direitos é uma marca da comunidade surda. Por isso, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística. Para compreender as realizações identitárias do povo surdo ao longo de suas trajetórias de vida, buscamos aporte na Análise Crítica do Discurso (ACD), cujo foco é estudar problematizações sociais e fomentar a denúncia de relações de poder que estabelecem desigualdades aos grupos vulneráveis (Van Dijk, 2008), com enfoque na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), que centra seus estudos nas mudanças social e cultural, como contribuição de estudos em epistemologias do Sul do Sul (Pedrosa, 2012, 2016, 2024). Atendendo ao caráter transdisciplinar da ACD (Fairclough, 2012), dialogamos com os Estudos Surdos (Perlin, 2016) e a teoria da Luta por Reconhecimento (Honneth, 2009). O *corpus* é formado a partir das “narrativas do eu” de alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe das turmas de 2020 a 2022. Por se tratar de uma pesquisa de viés social, com aporte basilar na ACD, que ancora suas análises entre o linguístico, o político e o social (Pedrosa, 2018), analisamos o *corpus* à luz da metodologia qualitativo-interpretativista (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Nunes, 2021) e da etnossociologia (Bertaux, 2010), seguindo o caminho metodológico sugerido na ASCD (Pedrosa, 2016, 2018; Cunha, 2021). Para atender às análises linguísticas, utilizamos a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), cuja perspectiva se centra no contexto social de uso da língua (Fuzer; Cabral, 2014). Com os resultados, pudemos verificar, através das narrativas do eu de atores sociais surdos, que os seus posicionamentos de luta por reconhecimento por direitos denegados levaram a mudanças sociais e pessoais, o que influenciou suas (re)construções identitárias.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. Etnossociologia. Narrativas do eu surdo. Construção identitária.

ABSTRACT

The deaf community, throughout their history, as a linguistic minority, has faced the denial of rights, and the struggle for the recognition of these rights has become a hallmark of the deaf community. Therefore, the aim of this research is to reflect on the struggles for recognition of deaf social actors, as identified in their self-narratives, within the broader context of their educational life, as influential aspects of identity (re)constructions, and in the establishment of effective sociocultural changes for this linguistic minority. To comprehend the identity achievements of the deaf community throughout their life trajectories, we draw on Critical Discourse Analysis (CDA), which focuses on studying social problematizations and fostering the denunciation of power relations that establish inequalities for vulnerable groups (Van Dijk, 2008), with a focus on the Sociological and Communicational Approach to Discourse (SCAD), which centers its studies on social and cultural changes as contributions to epistemologies of the South of the South (Pedrosa, 2012, 2016, 2024). Embracing the transdisciplinary nature of CDA (Fairclough, 2012), we engage with Deaf Studies (Perlin, 2016) and the theory of the Struggle for Recognition (Honneth, 2009). The corpus is comprised of the “self-narratives” of deaf students from the Libras Language graduation at the Federal University of Sergipe from the classes of 2020 to 2022. As this is a socially oriented research, grounded in CDA with analyses bridging linguistic, political, and social dimensions (Pedrosa, 2018), we examine the corpus through the lens of qualitative-interpretative methodology (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Nunes, 2021) and ethnosociology (Bertaux, 2010), following the methodological path suggested in SCAD (Pedrosa, 2016, 2018; Cunha, 2021). To address linguistic analyses, we employ Systemic Functional Grammar (SFG), whose perspective centers on the social context of language use (Fuzer; Cabral, 2014). Through the results, we were able to observe, through the self-narratives of deaf social actors, that their positions in the struggle for the recognition of denied rights led to social and personal changes, influencing their (re)constructions of identity.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Sociological and Communicational Approach to Discourse. Ethnosociology. Deaf self-narratives. Identity construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Zonas de tensão e as identidades pessoais.....	60
Figura 2 – Participantes do Congresso de Paris em 1878.....	79
Figura 3 – Participantes do Congresso de Genebra em 1896.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses com temática dos Estudos Surdos nos Programas de Pós-Graduação da UFS.....	18
Quadro 2 – Principais correntes europeias da Análise Crítica do Discurso.....	38
Quadro 3 – Principais vertentes latino-americanas da Análise Crítica do Discurso....	41
Quadro 4 – Aportes teóricos da ASCD.....	46
Quadro 5 – Hipóteses da socioanálise.....	51
Quadro 6 – Resumo das hipóteses da socioanálise e construção das hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva.....	52
Quadro 7 – Quadro-resumo dos tipos de narrativas apresentadas por Bajoit na socioanálise.....	58
Quadro 8 – Hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva.....	59
Quadro 9 – A lógica das identidades em Bajoit.....	61
Quadro 10 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento em Honneth.....	69
Quadro 11 – Características da narrativa de vida.....	122
Quadro 12 – Caminho metodológico seguido na pesquisa.....	127
Quadro 13 – Articulação das questões e os objetivos da pesquisa.....	133
Quadro 14 – Articulação das categorias de análise com os objetivos.....	146
Quadro 15 – Quadro-resumo com a classificação das narrativas do eu dos atores sociais surdos.....	165
Quadro 16 – Quadro-resumo das análises.....	186
Quadro 17 – Quadro de denúncias.....	190

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Mudanças socioculturais para Bajoit.....	50
Diagrama 2 – Tipos de narrativas apresentadas por Bajoit na socioanálise.....	55
Diagrama 3 – Estrutura do Sistema de Avaliatividade.....	140
Diagrama 4 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Afeto.....	141
Diagrama 5 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Julgamento.....	142
Diagrama 6 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Apreciação.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	11
PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO OBJETO EMPÍRICO.....	15
ESTADO DA ARTE: O PERCURSO DOS ESTUDOS SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	17
a) Questões de pesquisa.....	22
b) Objetivo Geral.....	22
c) Objetivos Específicos.....	23
SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	23
APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	25
CAPÍTULO 1 - ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO – UM APORTE COMPROMETIDO COM AS MINORIAS.....	27
1.1 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA LINGUÍSTICA E NA HISTÓRIA.....	27
1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: HISTÓRICO E OBJETIVOS.....	31
1.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: O DISCURSO E A CRÍTICA.....	35
1.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: CONTEXTUALIZANDO AS CORRENTES DO GLOBAL AO LOCAL.....	37
1.5 ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD) – UMA CORRENTE DA ACD DO SUL DO SUL.....	43
1.5.1 Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – histórico e aportes basilares.....	45
1.5.2 Sociologia para a Mudança Social (SMS).....	48
1.5.3 Luta por Reconhecimento (LR).....	66
CAPÍTULO 2 - ESTUDOS SURDOS – UM CAMINHO DA DENEGAÇÃO AO DESPERTAR HISTÓRICO-SÓCIO-CULTURAL.....	66
2.1 ESTUDOS SURDOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	75
2.2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DA TESTAGEM À LUTA PELO BILINGUISTO.....	97
2.3 IDENTIDADES E CULTURA SURDAS.....	89
2.4 ESTUDOS SURDOS POR UM VIÉS DECOLONIAL.....	93
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	117

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA ENGAJADA.....	117
3.2 CAMINHO METODOLÓGICO DA ASCD – AS CONTRIBUIÇÕES DO SUL DO SUL.....	106
3.3 ARTICULAÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES E OBJETIVOS ORIENTADORES.....	133
3.4 PERCURSO LINGÜÍSTICO: A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	135
3.5 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	144
CAPÍTULO 4 - AS LUTAS PELO RECONHECIMENTO DE UMA MINORIA LINGÜÍSTICA.....	151
4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS NARRATIVAS DO EU DOS ATORES SOCIAIS SURDOS.....	154
4.1.1 Narrativas de compreensão.....	154
4.1.1.1 <i>Narrativa de Racionalização</i>	155
4.1.2 Narrativas de alívio.....	158
4.1.2.1 <i>Narrativa de Avaliação</i>	159
4.1.2.2 <i>Narrativa de Compensação</i>	160
4.1.2.3 <i>Narrativa de Perseverança</i>	161
4.2 HIPÓTESES DA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-SOCIODISCURSIVA.....	166
4.2.1 Primeira hipótese.....	168
4.2.2 Segunda hipótese.....	171
4.2.3 Terceira hipótese.....	179
4.2.4 Quarta hipótese.....	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXO A – Narrativas do eu.....	230
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	252
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	259
ANEXO D – Formulário explicativo para construção da narrativa.....	261

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Por séculos, a educação dos surdos foi submetida a experimentações, com a adoção de várias filosofias que tiveram um impacto negativo no desenvolvimento educacional do povo surdo e, sobretudo, no estabelecimento das línguas de sinais no mundo, deixando os surdos à margem da sociedade em diversas esferas – social, educacional, política –, ou seja, “do outro lado” da linha abissal (Santos, 2009; Santos; Araújo; Baumgarten, 2016). Segundo Santos, Araújo e Baumgarten (2016, p. 16, destaque dos autores), essa “linha [abissal] radical impede a copresença do universo ‘deste lado da linha’ com o universo ‘do outro lado da linha’”, isto é, a linha abissal expõe a fragmentação do lado dos colonizadores, do pensamento hegemônico capitalista, e, do outro lado, dos excluídos, dos subalternos e colonizados, no caso em tela, do povo surdo¹.

Dentre as propostas educacionais impostas aos surdos durante a sua história, temos a orientação oralista (Quadros, 1997, 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012; Moura, 2015), que “fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’” (Quadros, 1997, p. 21, destaques da autora). Podemos perceber a prática hegemônica, colonial, da visão da surdez como deficiência, inferiorizando o povo surdo e sua língua (Bento, 2022). Em outra prática, o bimodalismo, ou comunicação total, eram utilizados vários métodos como o treinamento da fala, a leitura labial, o alfabeto manual, a língua de sinais (Quadros, 1997, 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012; Moura, 2015). Como no oralismo, essa prática subalterniza a língua de sinais. Hoje, a corrente considerada eficiente para a educação de surdos é o bilinguismo, que envolve a língua de sinais, considerada como primeira língua, e a língua vernácula do país, na forma escrita, como segunda língua (Quadros, 1997, 2019; Lacerda, 1998; Gesser, 2012; Moura, 2015). Para além da questão linguística,

¹ Neste trabalho, de acordo com Strobel (2009a, 2009b) e Sell, Schmitt e Beche (2013), admitimos Povo Surdo como um grupo de sujeitos surdos que constrói sua experiência de vida em um mundo visual, através de sua língua, a língua de sinais, e partilha as mesmas particularidades histórico-culturais. Oportunamente, a fim de esclarecer na leitura do texto, trazemos o conceito de comunidade surda que, diferente do povo surdo, “não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização [sic] que podem ser as associação [sic] de surdos, federações de surdos, igrejas e outros” (Strobel, 2009a, p. 6, destaque da autora).

a proposta envolve uma concepção mais ampla, como questões culturais, sociais, identitárias, e, ainda, segundo Quadros (2019, p. 158),

O bilinguismo constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, o currículo, o projeto pedagógico da escola bilíngue.

À vista disso, a prática de uma educação bilíngue, nesses moldes, é uma prática de afastamento do pensamento abissal, pois se opõe ao ouvintismo, uma estereotipação do surdo como deficiente, legitimando práticas terapêuticas (Skliar; Quadros, 2000; Skliar, 2016; Leite; Cabral, 2021), assim, os surdos, através de uma formação bilíngue, terão a oportunidade de se posicionar e resistir na defesa de sua cultura e sua língua.

Diante desta breve contextualização, gostaria de me posicionar enquanto pesquisadora, destacando o meu lócus de enunciação² e o meu lugar de fala³ (Nascimento, 2021). Sou ouvinte, formada em Letras Libras e, desde o início da minha graduação, tenho participado da comunidade surda, me solidarizando com a causa surda. Por solidariedade⁴, ancorada nos estudos de Honneth (2009), entendo o interesse pelo particular do outro, contudo, indo além, engajando-se em suas lutas. Esse fato corrobora a minha posição de analista crítica do discurso, que, em seus trabalhos, deve “promover resultados concretos de mudança social, atuando como

² “O lócus de enunciação remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, consequentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores” (Baptista, 2019, p. 127).

³ “[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (Ribeiro, 2017, p. 48).

⁴ O conceito de solidariedade que iremos utilizar no presente texto advém dos estudos de Honneth (2009); segundo o autor, “[...] sob as condições das sociedades modernas, a **solidariedade** está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar ‘solidárias’ porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (Honneth, 2009, p. 210-211, grifo do autor, negrito nosso).

prática para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo de as pessoas olharem e agirem” (Melo, 2018, p. 33), isto é, nós analistas críticos do discurso buscamos dar visibilidade a causas silenciadas e, sobretudo, denunciar as relações assimétricas de poder a fim de conscientizar os sujeitos expostos a estruturas de poder e ideologias dominantes para que possam, por si próprios, construir seu empoderamento.

Desta feita, a inquietação que gerou a proposta para esta pesquisa⁵ teve origem na convivência entre mim, aluna ouvinte, com os colegas surdos durante a graduação do curso de Letras Libras na UFS nos anos de 2018 a 2021, quando vivenciamos e compartilhamos as dificuldades de acessibilidade e de compreensão daqueles que têm a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral, na forma escrita, como segunda língua (L2). Diante do conhecimento do histórico de exclusão e subalternização, pontuado anteriormente neste texto, também testemunhamos algumas situações de luta e perseverança no que se refere à reivindicação de direitos e respeito à sua especificidade linguística. Destarte, nossa principal motivação em pesquisar essa temática é compreender como se estabelecem as lutas por reconhecimento (Honneth, 2009) do povo surdo por seus direitos para, assim, dar visibilidade às lutas da comunidade surda, da qual fazemos parte, esperando que os resultados contribuam para a reflexão do povo surdo quanto aos seus direitos e sirvam de apoio em suas lutas por mudanças sociais e culturais efetivas.

O que vemos atualmente é que direitos reconhecidos por leis e decretos ainda não são postos em prática, deixando o povo surdo diante de desafios sociais e educacionais ao terem seus direitos violados nas esferas municipal, estadual e federal, fato que reforça o desenvolvimento desta pesquisa.

Em face dessa inquietação inicial, ao acompanhar as dificuldades dos surdos devido à sua especificidade linguística, surgiu o interesse pela pesquisa. Citamos, inicialmente, o trabalho de Iniciação Científica, realizado entre os anos de 2018 e 2019, no qual refletimos sobre os discursos da comunidade surda na rede social Facebook acerca do tema da redação do Enem 2017, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Nessa pesquisa, constatamos o desrespeito contra

⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

a comunidade surda e a sua manifestação crítica, mostrando-se empoderada e conhecedora dos seus direitos (Alves, 2019).

Em consonância com a presente investigação de Iniciação Científica, é relevante mencionar o estudo de mestrado conduzido por Fabíola dos Santos Lima em 2018, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS⁶. O trabalho analisou as manifestações discursivas nas páginas do INEP, do MEC e da Folha de São Paulo no Facebook, focalizando o tema da redação do ENEM 2017.

Na pesquisa de Lima (2018), entre as diversas manifestações analisadas, destacam-se comentários negativos que criticaram a complexidade e a suposta desatualização do tema. Além disso, houve a identificação de opiniões que consideraram o tema como uma solução para promover a discussão sobre inclusão social. Por outro lado, também foram encontrados comentários positivos que avaliaram o tema da redação de forma favorável, especialmente no que diz respeito à relação dos internautas com a comunidade surda.

Em síntese, a abordagem da temática relacionada aos desafios educacionais enfrentados pelos surdos revela-se crucial para as discussões na sociedade. Os resultados obtidos, marcados por comentários negativos que criticam a complexidade do tema (Lima, 2018), reiteram a necessidade premente de trazer à tona essa questão, evidenciando como a sociedade muitas vezes desconhece a realidade e os obstáculos enfrentados pela comunidade surda. Nesse contexto, a manifestação crítica e empoderada dos surdos assume um papel fundamental (Alves, 2019), reforçando a importância de seu posicionamento na luta por reconhecimento e garantia de seus direitos. Logo, a visibilidade proporcionada pelas pesquisas (Alves, 2019; Lima, 2018) sobressai como uma resposta essencial no sentido de sensibilizar a sociedade e promover uma compreensão mais profunda das experiências dos surdos.

Em um segundo momento da Iniciação Científica, entre os anos de 2019 e 2020, realizamos outra pesquisa com centralidade nos discursos de sujeitos⁷ surdos

⁶ Ambas as pesquisas, tanto a de Iniciação Científica quanto a de mestrado, foram conduzidas sob a orientação da professora doutora Cleide Emília Faye Pedrosa.

⁷ Na presente pesquisa, o uso de sujeito e ator social será feito de forma intercambiável, considerando que o sujeito social só é constituído no discurso e, também, que é através do discurso que reconhecemos o fazer do ator social. Embasamo-nos, para essa posição, em consonância com Pedrosa (2013). A autora, de acordo com essa relação intercambiável entre sujeito e ator social, propõe a categoria “sujeito-ator”.

em redações de vestibular para o curso de Letras Libras da UFS, espaço ressignificado para expor suas lutas por reconhecimento (Alves, 2020).

Os resultados desses trabalhos iniciais nos motivaram a seguir na pesquisa. Entre os anos de 2020 e 2021, em outro trabalho de Iniciação Científica, analisamos narrativas do eu de surdos discentes do curso de Letras Libras da UFS, as quais nos ofereceram condições de refletir sobre a (re)construção identitária desses sujeitos (Alves, 2021).

Para divulgação dessas pesquisas, destacamos algumas publicações a seguir: artigos em revistas científicas (Alves; Pedrosa, 2020a, 2021a, 2021b, 2023a, 2023b; Pedrosa; Alves, 2022; Pedrosa *et al.*, 2022); artigos em anais de eventos (Alves; Souza, 2019; Alves; Pedrosa, 2021c; Alves; Oliveira, 2021); capítulos de livro (Pedrosa; Oliveira; Alves; Cunha, 2021; Pedrosa; Oliveira; Alves; Brito, 2021; Pedrosa; Alves; Santos, 2022; Alves *et al.*, 2023); resumos em anais de eventos (Alves; Pedrosa, 2020b, 2021d, 2022a, 2022b, 2022c; Pedrosa; Alves, 2023a, 2023b); e apresentações em eventos nacionais e internacionais.

Acreditamos que essas pesquisas ampliam o debate sobre a temática dos Estudos Surdos e podem proporcionar aos surdos, por meio do desvelamento de situações de opressão, muitas vezes naturalizadas e silenciadas, a emancipação. Temos visto também que a divulgação dos trabalhos de pesquisa proporciona o conhecimento por parte da população de forma geral, que muitas vezes desconhece as particularidades linguísticas dos sujeitos surdos, assim contribuiremos com a desmistificação em torno das línguas de sinais e do povo surdo, fatos esses que nos motivam a continuar com a pesquisa sobre essa temática, como pretendemos com o trabalho apresentado.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO OBJETO EMPÍRICO

O problema de pesquisa estabelece-se na compreensão da luta por reconhecimento nos discursos de atores surdos presentes em suas narrativas do eu com a finalidade de entender suas construções identitárias, tendo em vista que a mola propulsora desta pesquisa é a constatação de que o povo surdo passa por processos de denegação de direitos, principalmente a uma educação que valorize a sua língua, deixando-o à margem da sociedade.

A proposta que apresentamos é trilhar caminhos que nos conduzam a entender, com este trabalho, como acontecem as lutas por direitos do povo surdo em espaço histórico-discursivo, como no caso em tela, nas narrativas do eu, e de que forma os processos de luta por reconhecimento do povo surdo contribuem para suas (re)construções identitárias.

O povo surdo passou, e passa, por processos sócio-históricos de opressão, de denegação de direitos, e, não diferente de outras minorias, foram excluídos da sociedade (Sacks, 2010; Fernandes; Reis, 2022).

Em um determinado momento de sua história, foram privados de utilizar a sua língua, a língua de sinais, na ocasião do Congresso de Milão, em 1880, no qual se estabeleceu o método oralista na educação dos surdos (Gesser, 2009; Souza, 2014). Contudo, em congressos anteriores, o Congresso Universal de Paris (1878) e o Congresso Nacional de Lyon (1879), os defensores desse método já se articulavam para deliberar, em definitivo, essa prática, o que aconteceu no Congresso de Milão (1880) (Vieira-Machado; Rodrigues, 2022).

Esse fato configura uma grande perda nos avanços dos estudos das línguas de sinais, bem como na educação de surdos (Perlin, 2016). Com isso, ressaltamos a necessidade de “que línguas minoritizadas em seu viés sócio-político-ideológico saiam de sua posição de subalternidade para uma posição protagonista” (Matos, 2020a, p. 231), como é o caso das línguas de sinais.

Para concretizar essa transição – da subalternidade para uma posição protagonista –, torna-se essencial implementar estratégias que promovam o reconhecimento e a valorização das línguas de sinais. Isso envolve investir não apenas em pesquisa e práticas pedagógicas inclusivas, mas também em políticas públicas que assegurem o acesso dos surdos à sua língua. Essa mudança requer também a garantia da participação ativa da comunidade surda nos processos decisórios que impactam diretamente suas vidas. Esses passos são fundamentais para que as línguas de sinais deixem de ser subalternizadas, alcançando assim uma posição de destaque na construção de identidades e na sociedade em geral.

Diante das opressões vividas pelos sujeitos surdos, como parte de um grupo vulnerável, “os chamados ‘perdedores’ dentro de certas formas de vida social” (Fairclough, 2012, p. 312, destaque do autor), acreditamos que a divulgação e a denúncia dessas relações de opressão irão oportunizar ao sujeito surdo o

conhecimento dos seus direitos e o empoderamento e, com isso, poderão afastar a visão “da surdez como deficiência” e ressignificar sua história cultural “para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (Gesser, 2009, p. 9-10).

Para tanto, iremos nos ancorar na Análise Crítica do Discurso. Um dos seus principais objetivos coaduna nossas aspirações ao trabalhar com a comunidade surda, qual seja, “a denúncia de relações de poder e de dominação que oprimem e excluem para, assim, tentar viabilizar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática” (Gonçalves-Segundo, 2018, p. 79).

Sendo assim, colocar em evidência a luta do povo surdo por seus direitos, sua cultura e sua identidade, através desta pesquisa, acreditamos ser uma contribuição entre outras que se somam para que o povo surdo construa uma nova visão de si, que leve a uma (re)construção de suas identidades e, a partir dessa conscientização, desconstrua os discursos de deficiente, de imperfeito, muitas vezes naturalizados, que sustentam grupos hegemônicos e mantêm seus privilégios, reforçando as desigualdades (Gonçalves-Segundo, 2018; Resende, 2017, 2019).

ESTADO DA ARTE: O PERCURSO DOS ESTUDOS SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Para os analistas críticos do discurso, a aplicabilidade dos resultados é extremamente fundamental (Wodak, 2004), isto é, as pesquisas “devem promover resultados concretos de mudança social, atuando como práticas para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo de as pessoas olharem e agirem” (Melo, 2018, p. 33). Por isso, nós nos engajamos com as causas das minorias, revelando as injustiças naturalizadas nos momentos de práticas sociais por meio da linguagem, como discursos de discriminação, para com isso promover mudança social, fato que se vincula a esta pesquisa, que busca o conhecimento, por parte do povo surdo, dos seus direitos, e por parte da sociedade (ouvinte), de processos sócio-político-ideológicos que constituem nossas diferenças. Para corroborar a temática apresentada nesta pesquisa, buscamos vozes

consonantes sobre a temática dos Estudos Surdos em programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe⁸ (Quadro 1).

Quadro 1 – Dissertações e teses com temática dos Estudos Surdos nos Programas de Pós-Graduação da UFS

Quantidade	Programa	Ano	Autor	Título
Dissertações de Mestrado				
7	Letras	2011	BARBOSA, Mônica de Gois Silva	O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS.
		2013	AQUINO, Alzenira de Oliveira	De frente com a prática do ensino de português para surdos: estudo de caso.
		2015	DIAS, Marília Silva	Letramento de surdos em língua espanhola: uma construção possível?
		2016	SANTOS, Almir Barbosa dos	O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra “As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português”.
		2017	SILVA, Alecrisson da	Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica.
		2018	LIMA, Fabíola dos Santos	Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil: uma análise crítica e discursiva das representações dos atores sociais sobre a temática do ENEM 2017.
		2018	BRITO, Maiane Vasconcelos de	Discurso do sujeito surdo sobre sua educação: contribuições da abordagem sociológica e comunicacional do discurso.
13	Educação	2020	RODRIGUES, Josefa Gilvânia Barbosa Souza	O processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe: uma análise sob a perspectiva da abordagem sociológica e comunicacional do discurso.
		2011	BARBOSA, Josilene Souza Lima	A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas.
		2013	TELES, Margarida Maria	A dança das mãos na significação da história: a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002).
		2015	SEIXAS, Catharine Prata	O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961).

⁸ O acesso a esses trabalhos se deu pela busca, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS), através de algumas palavras-chave, quais sejam: surdos; surdez; educação de surdos; Libras. Disponível em: <https://ri.ufs.br/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

		2015	SILVA, Valéria Simplício da	A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe.
		2016	SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha	Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE.
		2016	VILELA, Cristiano das Neves	Gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia.
		2016	PEREIRA, Simone Lorena da Silva	Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda: proposição do STOOD-ON como modelagem de ambiente de aprendizagem.
		2016	SANTOS, Alex Reis dos	Comunicação e facebook: a produção de conhecimento na mão do aluno surdo.
		2017	VITORINO, Anderson Francisco	Educação bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos.
		2018	SANTOS FILHO, Genivaldo Oliveira	O intérprete educacional de língua brasileira de sinais (IELIBRAS) atuante na UFS: em cena a construção de sua identidade profissional.
		2018	SILVA, Ana Júlia Costa Chaves	Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo.
		2019	SANTOS, Polyana Lacerda	Turma da Mônica em: o processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda.
		2019	SANTOS, Luciano da Silva	Proficiência em língua portuguesa escrita de alunos surdos do curso de letras – libras da Universidade Federal de Sergipe.
1	Antropologia	2012	OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de	Os surdos de Aracaju: observação do discurso cultural e identitário dentro do contexto social ouvinte.
7	Ensino de Ciências e Matemática	2014	FERNANDE S, Priscila Dantas	A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.
		2014	COSTA, Edivaldo da Silva	O ensino de química e a Língua Brasileira de Sinais - Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos.
		2015	SANTOS, Ilvanir da Hora	O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso.

		2016	SILVA, Iramí Bila da	Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas.
		2017	SANTOS, Aline Nunes	Relação de estudantes surdo com os conhecimentos escolares: percursos e percalços no aprendizado da química.
		2019	CRUZ, Alanne de Jesus	Mecanismos atencionais esperados no processo de aprendizagem de alunos surdos em matemática: uma investigação em livros didáticos do PNLD 2017.
		2019	SILVA, José Affonso Tavares	A ludomatemática na educação de estudantes surdos(as) na perspectiva inclusiva.
3	Psicologia Social	2017	GOMES, Christianne Rocha	Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar.
		2018	ARAÚJO, Andressa Araújo de	Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos.
		2019	SANTOS, Fábio	Análises da ansiedade entre surdos.
1	Psicologia	2019	GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo	Representações sociais sobre a sexualidade: um estudo com discentes surdos.
Teses de Doutorado				
1	Letras	2022	OLIVEIRA, Alzenira Aquino 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.
1	Educação	2018	COSTA, Edivaldo da Silva	Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979).

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RIUFS).

Diante do levantamento de trabalhos voltados aos Estudos Surdos (Quadro 1), reafirmamos a relevância em tratar de estudos que levem a questões que envolvam os direitos, as reivindicações, a educação da população surda.

O Programa de Pós-Graduação em Educação tem relevância pela quantidade de dissertações, 13, que versam sobre os Estudos Surdos, além do pioneirismo, junto com o Programa de Pós-Graduação em Letras, no ano de 2011, com trabalhos em

nível de mestrado, além de, também, ser o primeiro⁹ a ter um trabalho em nível de doutoramento com essa temática.

O que nos chama atenção com esse levantamento é a diversidade de programas de pós-graduação que já abordaram esse tema, a saber, Letras (9), Educação (13), Antropologia (1), Ensino de Ciências e Matemática (7), Psicologia Social (3) e Psicologia (1). Um fato importante, acreditamos, que justifica essa diversidade e quantidade de trabalhos com relação a esse tema é a implementação do curso de Letras Libras na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2014. Observamos que a maioria dos trabalhos foi realizada em datas posteriores a esse marco para a comunidade surda sergipana; contudo, cinco dissertações foram defendidas anteriormente, duas em Letras, duas em Educação e uma em Antropologia. Destacamos, ainda, que, dentre os pesquisadores, temos quatro professores do Departamento de Letras Libras, a saber: Mônica de Gois Silva Barbosa, com mestrado concluído em 2011 pelo Programa de Letras; Edivaldo da Silva Costa, com mestrado concluído em 2014 pelo Programa de Ensino de Ciências e Matemática e doutorado concluído em 2018 pelo Programa de Educação; Iramí Bila da Silva, com mestrado concluído em 2016 pelo Programa de Ensino de Ciências e Matemática, e Alzenira Aquino de Oliveira, pelo Programa de Letras, tendo concluído o mestrado em 2013 e o doutorado em 2022.

Trataremos, de forma pormenorizada, do Programa de Pós-Graduação em Letras, no qual este trabalho se insere, e, mais especificamente, de cinco dos nove trabalhos que versam sobre essa temática dos Estudos Surdos. Esse recorte se deve a esses cinco trabalhos (Silva, 2017; Brito, 2018; Lima, 2018; Rodrigues, 2020; Oliveira, 2022) estarem em consonância quanto ao aporte teórico das pesquisas, qual seja, a Análise Crítica do Discurso, que também é parte basilar do campo teórico da presente pesquisa.

O primeiro trabalho, de Silva (2017), trouxe à luz a realidade de professores da educação básica com alunos surdos, mostrando que leis que garantem direitos educacionais para os surdos não são efetivadas, na prática, dentro das escolas. Nessa mesma linha, Brito (2018) nos revela os discursos de surdos, no YouTube, sobre sua educação, constatando que os surdos, conhecedores dos seus direitos, protestam por uma educação bilíngue. Já a pesquisa de Lima (2018) tratou das

⁹ De acordo com a nossa busca.

manifestações, no Facebook, sobre a temática do Enem de 2017, que versou sobre a educação dos surdos do Brasil. Rodrigues (2020) abordou os desafios educacionais enfrentados por estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe pela falta, principalmente, de Tradutor e Intérprete de Libras. E, por último, Oliveira (2022), que abordou os desafios de comunicação enfrentados pelo povo surdo durante a pandemia de Covid-19.

Isto posto, afirmamos, mais uma vez, a importância de se trabalhar com grupos vulneráveis, nos juntando aos trabalhos já realizados (Quadro 1), pois, com a conscientização/conhecimento e o empoderamento do povo surdo, serão possíveis a construção e a reconstrução de suas identidades culturais, que “refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja: de forma cultural e linguística” (Sá, 2002, p. 3), fato que pretendemos compreender com este trabalho ao refletirmos sobre como os surdos, em suas práticas sociais, utilizam discursos de luta por reconhecimento.

QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

a) Questões de pesquisa

Considerando a interação dinâmica entre o discurso e a prática social, bem como as bases teóricas subjacentes a esta pesquisa e sua natureza, serão levantadas as seguintes questões orientadoras:

1. Em que sentido o povo surdo se posiciona com relação às suas lutas, em suas narrativas de vida, contra a denegação de direitos quanto a uma educação em sua língua e outras esferas da vida social?
2. Como se evidencia, através da materialidade linguística, a luta dos surdos por reconhecimento dos seus direitos?
3. De que modo as identidades se constituem por meio das lutas por reconhecimento contidas nas narrativas do eu de sujeitos surdos em seus discursos de reivindicação e denúncia no contexto das mudanças socioculturais?

Face à apresentação das questões de pesquisa, formulamos os objetivos que nos ajudarão a respondê-las.

b) Objetivo Geral

Refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística.

c) Objetivos Específicos

1. Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos educacionais e em outras esferas;
2. Classificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz da Gramática Sistêmico-Funcional através da categoria Atitude com os recursos Afeto, Julgamento e apreciação;
3. Identificar os processos de constituição das identidades do sujeito surdo através de discursos de reivindicação e denúncia, presentes em suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais.

SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para estudar o povo surdo, grupo vulnerável que sofre com relações de poder, nos ancoramos na Análise Crítica do Discurso (ACD), que tem como objetivo principal a denúncia de problemas sociais, engajando-se com os mais frágeis socialmente (Fairclough, 2001a; Pedrosa, 2018).

Em consonância com Resende (2017, 2019), na tentativa de decolonizar o saber, ou seja, interessando-se “pelo conhecimento produzido localmente e reconhecê-lo em sua potência explicativa” (Resende, 2017, p. 14), trabalhamos com uma corrente brasileira e nordestina da ACD, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).

Seguindo o caráter transdisciplinar da ACD (Fairclough, 2012), nos embasamos na teoria da Luta por Reconhecimento. Essa teoria crítica busca entender a construção social da identidade e tem como “gramática moral” a luta pela construção dessa identidade (Honneth, 2009).

Nos Estudos Surdos (Strobel, 2009a, 2009b; Perlin, 2016), ao qual nos alinhamos teoricamente, a identidade e a cultura surdas são colocadas em evidência (Sell; Schmitt; Beche, 2013). Neles, a história do povo surdo está inserida em uma perspectiva cultural, e a surdez é vista como diferença cultural, diferentemente da visão a partir da qual os surdos foram acostumados a se ver por muito tempo, a visão da deficiência, na qual “o surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural” (Perlin, 2016, p. 55).

Considerando que vamos trabalhar com uma pesquisa de viés social, com base em nosso aporte teórico basilar, a ACD, que ancora suas análises entre os aspectos linguístico, social e político (Pedrosa, 2018), adotamos a perspectiva qualitativo-interpretativista. A sua parte qualitativa divulga os fatos do mundo social (Magalhães; Martins; Resende, 2017), colocando o pesquisador como “observador no mundo” (Pardo, 2015). O turno interpretativista procura entender os significados das ações sociais vividas pelos sujeitos da pesquisa (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Desse modo, na pesquisa qualitativa, os dados são analisados considerando as subjetividades de forma a interpretar os significados dos fenômenos sociais nos quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos (Nunes, 2021).

Como método de pesquisa, dentro da perspectiva qualitativa, seguimos a pesquisa narrativa, a etnossociologia (Bertaux, 2010). Segundo Paiva (2008, 2019), a pesquisa narrativa é um trabalho colaborativo entre pesquisador e pesquisado, no qual o pesquisado tem “voz” para expor suas experiências. Com isso, a geração dos dados se dará por “narrativas do eu” de alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe das turmas de 2020 a 2022. A pesquisa em tela está inserida em um projeto maior, a saber, “Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo” (PID8541-2020), o qual está aprovado pelo Comitê de Ética (CEP: 13200519.5.0000.5546/ Número do parecer: 3.471.208), e responde a uma ação agenciada pelo Plano

Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite¹⁰, que, por sua vez, atende às recomendações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU¹¹ (Brasil, 2013).

Atendendo ao objetivo da pesquisa, para proceder às análises discursiva e social dos textos (narrativas), utilizamos a Análise Crítica do Discurso, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a Luta por Reconhecimento e os Estudos Surdos. Para a análise linguística, uma análise do discurso textualmente orientada, faremos uso da Gramática Sistêmico-Funcional, que considera o uso da língua no contexto social (Fuzer; Cabral, 2014), através dos recursos do Sistema de Avaliatividade (Almeida, 2010a; Vian Jr., 2010; Florek; Cabral, 2021).

APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo, intitulado “Análise Crítica do Discurso – um aporte comprometido com as minorias”, exporemos os aspectos históricos, os objetivos e as principais correntes da teoria basilar desta pesquisa, qual seja, a Análise Crítica do Discurso (ACD). Trataremos também de uma corrente brasileira e nordestina (do Sul do Sul) da ACD, a ASCD, abordando suas principais bases teóricas e, de forma pormenorizada, duas teorias que serão mais exploradas, a Sociologia para a Mudança Social (SMS) e a Luta por Reconhecimento (LR).

No capítulo seguinte, capítulo dois, apresentamos os aspectos que permeiam os Estudo Surdos como campo teórico. Faremos uma explanação histórica da educação dos surdos no mundo, no Brasil e em Sergipe. Abordaremos as filosofias educacionais empregadas na educação dos surdos ao longo da história. Faremos um estudo da cultura e das identidades surdas para corroborar o entendimento das

¹⁰ O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites teve a contribuição de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), e foi concretizado através do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Com isso, “o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional” (Brasil, 2013, p. 7). As providências para elaboração do Viver sem Limite II foram iniciadas em 8 de maio de 2023. Sob coordenação do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania com a participação de 10 ministérios, “O Viver Sem Limite II terá por objetivo promover os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência e de suas famílias por intermédio do enfrentamento às barreiras que as impedem de exercer a plena cidadania”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/plano-viver-sem-limite-ii>. Acesso em: 14 jan. 2024.

¹¹ Organização das Nações Unidas.

(re)construções identitárias do povo surdo e, por fim, faremos um diálogo dos Estudos Surdos com os Estudos Decoloniais.

No terceiro capítulo, o capítulo metodológico, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Inicialmente, apresentaremos o trajeto metodológico adotado para as investigações em Análise Crítica do Discurso, caracterizada como uma abordagem socialmente engajada. Em seguida, exporemos a abordagem metodológica empregada em pesquisas baseadas na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, do Sul do Sul. Após essa contextualização, detalharemos as questões e os objetivos da pesquisa. Para realizar as análises linguísticas, optamos pela abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional e, nesse capítulo, dedicaremos uma seção para explicar a teoria e expor os recursos utilizados. Posteriormente, discorreremos sobre a geração do *corpus* e as categorias de análise escolhidas para atender às questões e aos objetivos propostos.

No capítulo dedicado às análises e reflexões, intitulado “As lutas pelo reconhecimento de uma minoria linguística”, avançamos nas análises e reflexões sobre o *corpus* da pesquisa, aplicando todo o arcabouço teórico previamente apresentado.

Por último, apresentaremos as considerações finais, retomando as questões e os objetivos da pesquisa e exibindo como foram respondidas e atendidos, respectivamente, bem como apontaremos propostas para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO – UM APORTE COMPROMETIDO COM AS MINORIAS

Neste primeiro momento de abordagem teórica, faremos, inicialmente, uma contextualização do aporte basilar do trabalho, qual seja, a Análise Crítica do Discurso (ACD), dentro da Linguística, situando-a em uma linha teórico-histórica.

Seguindo o caminho teórico-histórico, para situar a ACD, trazemos os estudos do Paradigma Funcionalista, da Linguística Crítica (LC), a qual passa a ver a linguagem como prática social, e os linguistas filiados a essa corrente crítica se distanciam da visão de neutralidade.

Dessa forma, pretendemos fazer uma contextualização da ACD dentro da teoria linguística, situando esses estudos na história a fim de explicitar as principais influências da área, bem como o surgimento da ACD dentro desse contexto e sua consolidação.

Em seguimento, apresentaremos o histórico da gênese da ACD, seus principais expoentes e os principais objetivos da ACD. Exporemos os termos-chave importantes para a ACD, a saber, discurso e crítica, e, no tópico seguinte, abordaremos as principais correntes da ACD, do global ao local, ou seja, fazendo o caminho da Europa, da América Latina, do Brasil até o Nordeste.

Falando do local, do Nordeste, vamos explicitar a ASCD, Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, uma corrente decolonial, do Sul do Sul, desde sua gênese. Exporemos duas bases teóricas da ASCD que nos são caras na presente pesquisa, a Sociologia para a Mudança Social (SMS) e a Luta por Reconhecimento (LR), além de expor as bases teóricas basilares para a ASCD.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA LINGUÍSTICA E NA HISTÓRIA

A gênese da Linguística Moderna, no século XX, é associada a Ferdinand Saussure, com sua obra *Curso de Linguística Geral*, de 1916; o autor é considerado um dos fundadores da Linguística (Martelotta; Kenedy, 2015; Caldas-Coulthard, 2016). Para o autor (Saussure, 2006), a língua é estudada dentro de uma estrutura –

inicialmente denominada sistema –, um todo relacionando suas partes para uma organização global (Martelotta; Kenedy, 2015).

Derivado dos estudos de Saussure (2006), temos as noções de sistema e estrutura, como visto acima, e a noção de função, que, a depender do modelo teórico, abarca conceitos diferentes. Segundo Martelotta e Kenedy (2015, p. 13), esse significado divide-se em dois polos: “(a) polo formalista, no qual a análise ressalta a forma linguística, ficando sua função num plano secundário; (b) polo funcionalista, no qual a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo tem papel predominante”.

Para o polo formalista, a língua é estudada de maneira autônoma, separada do ato comunicativo de forma estática. Já para o polo funcionalista, a língua é vista como um instrumento de comunicação, sendo estudada dentro de um contexto comunicativo (Resende; Ramalho, 2006; Melo, 2010; Martelotta; Kenedy, 2015).

Na abordagem funcionalista (objeto de interesse para este trabalho), a estrutura gramatical, diferentemente do polo formalista/estruturalista, vai depender do uso que se faz da língua e do contexto comunicativo no qual ela é usada, ou seja, o polo funcionalista “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (Cunha, 2011, p. 157).

Destarte, no Funcionalismo, a linguagem é vista como interação social, suas análises vão além da estrutura gramatical e são vinculadas à função, isto é, têm seu foco na ação comunicativa e nos contextos discursivos nos quais a língua é usada; dessa forma, essa abordagem analisa a relação entre linguagem e sociedade (Resende; Ramalho, 2006; Melo, 2010; Cunha, 2011; Cunha; Souza, 2011; Tavares; Bezerra, 2011; Cunha; Costa; Cezario, 2015).

O Funcionalismo linguístico, dentro dessa visão da linguagem como instrumento de comunicação relacionado ao uso e ao contexto social, influenciou, em seu nascimento, várias escolas linguísticas na Europa, como a Escola de Genebra, a Escola de Praga, a Escola de Londres – esta última tem como principal representante Michael Halliday¹², que defendia o estudo da linguagem “no contexto dos papéis

¹² Por se tratar de um aporte teórico utilizado na presente pesquisa, os estudos desenvolvidos pelo linguista sobre a Linguística Sistemico-Funcional serão aprofundados no capítulo metodológico (Capítulo 3).

sociais que os indivíduos¹³ desempenham” (Cunha, 2011, p. 162), e, nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, o termo Funcionalismo passa a fazer parte dos trabalhos de linguistas como Dwight Bolinger, Paul Hopper, Sandra Thompson e Talmy Givón, que concebiam uma linguística baseada no uso em um contexto e em uma situação (Cunha, 2011; Martelotta; Kenedy, 2015).

Grupos de pesquisadores no Brasil, igualmente, tiveram influência dos estudos de base funcionalista na década de 1980. O trabalho precursor é de Rodolfo Ilari, em 1987. Influenciado pela Escola de Praga, o pesquisador publica o livro *Perspectiva funcional da frase portuguesa* (Cunha, 2011).

Os estudos funcionalistas no Brasil foram se desenvolvendo em vários grupos, dentre eles citamos: Projeto de Estudo do Uso da Língua da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de formação sociolinguística – tem influências do Funcionalismo norte-americano e tem como principais representantes Anthony Julius Naro e Sebastião Votre; Grupo de Estudos Discurso & Gramática – tem como fundador Sebastião Votre, que, influenciado pelo Funcionalismo norte-americano, desenvolveu estudos nos processos de gramaticalização (Cunha, 2011).

Isto posto, são oportunas as palavras de Resende e Ramalho (2006, p. 13) ao colocarem que “para analistas de discurso, somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável”, pois o interesse da base funcionalista vai além das estruturas dos sistemas linguísticos. O seu foco são as funcionalidades dos sistemas relacionados aos usos da língua, as relações sociais estabelecidas no discurso.

Em seguimento à linha teórico-histórica, evocamos a Linguística Crítica (LC). Essa teoria toma como apoio escolas críticas passadas, principalmente a Escola de Frankfurt (Gouveia, 2002; Barros, 2018). Para Cohn (1986, p. 9, destaque do autor), a proposta basilar da Escola de Frankfurt “era formular uma ‘teoria crítica da sociedade’ que desse conta das questões suscitadas pelo advento do fascismo no campo capitalista e do stalinismo no campo socialista”. Foi um movimento apartidário que se desenvolveu tanto na esfera acadêmica quanto na sociedade (Nobre, 2009; Barros, 2018). Os precursores da Escola de Frankfurt – Max Horkheimer e Theodor W. Adorno –, na década de 1930, desenvolveram um campo teórico denominado Teoria Crítica (Nobre, 2009; Turner; Beeghley; Powers, 2016).

¹³ Usaremos, neste trabalho, o termo “sujeito”, discursivo e social, ao invés de “indivíduo”, mais utilizado pela sociologia e, quando este aparecer no texto, estará em uma citação direta.

Na década de 1970, baseados nas teorias de Michael Halliday, de cunho funcionalista, os pesquisadores iniciam os trabalhos na vertente da Linguística Crítica. Os linguistas Fowler, Hodge, Kress e Trew, em 1979, publicam o livro *Language and Control*, e Hodge e Kress, em 1979, publicam o livro *Language as Ideology*, marcando com isso os estudos em Linguística Crítica. O objetivo desses estudos e publicações era desvelar a discriminação de viés sexista e racista, as desigualdades, entre outros aspectos. Assim, desde o seu início, a Linguística Crítica espera dos seus analistas críticos o desvelamento de discriminações e de relações de poder estabelecidas na linguagem (Gouveia, 2002; Fowler, 2004; Magalhães, 2004, 2005; Melo 2010; Pardo Abril, 2012; Caldas-Coulthard, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Souza et al., 2022).

Dentro do pressuposto da Linguística Crítica, surgem os estudos em Análise Crítica do Discurso, sendo a ACD considerada herdeira da LC (Gouveia, 2002) e, também, continuação da LC (Wodak, 2004). Contudo, Magalhães (2004, 2005) pondera essa relação de continuação entre as áreas como uma redução de aspectos explicitados pela ACD em seus estudos de cunho teórico e metodológico.

Considerando a posição dos autores citados, é notável, para nós, a influência da LC nos estudos em ACD nos aspectos da linguagem como prática social e do posicionamento de denúncia de situações de opressão do analista crítico frente à sua pesquisa, assim como, da mesma forma, consideramos os avanços que a ACD teve em seus estudos, como a relação entre linguagem e poder – as relações de poder estabelecidas na e pela linguagem –, tratando de temas como racismo, discriminação, sexismo, exclusão social, contidos em discursos institucionais, políticos, midiáticos (Wodak, 2004; Magalhães, 2005).

Além dessas influências que detalhamos anteriormente (Paradigma Funcionalista, Escolas Funcionalistas e Linguística Crítica), outras bases teóricas também permearam o escopo teórico inicial da ACD, como a filosofia da linguagem de Bakhtin (Resende; Ramalho, 2006; Barros, 2018), a contribuição do discurso em Foucault (Gouveia, 2002; Resende; Ramalho, 2006; Barros, 2018) e do funcionamento da sociedade pós-moderna em Harvey (Resende, 2017). Ao lançar mão das principais influências teóricas da ACD, no próximo tópico, trataremos de seu surgimento e sua consolidação, trazendo ainda o delineamento dos objetivos da teoria.

1.2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: HISTÓRICO E OBJETIVOS

A Análise Crítica do Discurso, ancorada nos pressupostos teóricos do Paradigma Funcionalista e da LC (explicitados no tópico anterior), bem como, segundo Pedrosa (2016, p. 70), dos “filósofos do iluminismo, de Max, de Gramsci, de Habermas, Hall, da Escola de Frankfurt; da Linguística Crítica, da Semiótica Social, da Sociolinguística Crítica; entre algumas outras influências” em sua gênese, considera a relação entre as análises linguísticas e sociais.

Os estudos em ACD têm início na década de 1990, quando um grupo de linguistas se reúne em Amsterdam, consolidando a abordagem. Entre eles, citamos Norman Fairclough, Teun van Dijk, Gunther Kress, Teun van Leeuwen e Ruth Wodak (Wodak, 2004; Pedrosa, 2005, 2012, 2016; Resende; Ramalho, 2006; Van Dijk, 2015a; 2015b; Wodak; Meyer, 2015; Melo, 2018). Como todos esses linguistas são da mesma linha crítica dos estudos da linguagem, mas cada um com o seu caminho, a abordagem surge com “caráter internacional e heterogêneo, porém, estreitamente inter-relacionados” (Pedrosa, 2005, p. 1). Essa diversidade de conexões teóricas foi unida pelo compartilhamento de objetivos “ético-políticos”, com pautas sobre desigualdades, relações de poder etc. (Melo, 2018, p. 29).

Esse primeiro encontro em Amsterdam resultou em uma parceria, um programa de intercâmbio, o ERASMUS – European Region Action Scheme for Mobility of University Students. Essa parceria de três anos aconteceu entre as universidades dos pesquisadores¹⁴ e gerou projetos e colaborações, como, em 1993, uma edição especial da revista *Discourse and Society*, com abordagens variadas dos linguistas precursores (Wodak, 2004; Wodak; Meyer, 2015; Melo, 2018).

O termo *Análise Crítica do Discurso* foi usado inicialmente por Norman Fairclough em um artigo publicado em 1985, “Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis” (Magalhães, 2004; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Melo, 2018; Souza *et al.*, 2022). Outras obras, da mesma forma, foram importantes para a consolidação da ACD, citamos: “*Language and Power*, de Norman Fairclough (1989),

¹⁴ Inicialmente: Norman Fairclough, Gunther Kress e Theo van Leeuwen do Reino Unido; Ruth Wodak da Áustria; Teun van Dijk da Holanda; Paul Thibault da Itália; Per Linell da Suécia; Siegfried Jäger da Alemanha (Wodak, 2004; Wodak; Meyer, 2015; Melo, 2018). Após a ampliação do programa, participaram: Bessie Dendrino da Grécia; Emília Ribeiro Pedro de Portugal e Luisa Martín Rojo da Espanha (Melo, 2018).

Language, Power and Ideology, de Ruth Wodak (1989), [...] Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984)” (Wodak, 2004, p. 227).

Baseada nos estudos críticos da linguagem, a Linguística Crítica, realizando suas análises entre o linguístico, o político e o social (Pedro, 1997; Fairclough, 2001a; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Pedrosa, 2018; Vieira; Macedo, 2018; Souza *et al.*, 2022) e, ainda, considerando a linguagem como um momento da prática social (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Resende; Ramalho, 2006; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Pereira; Teixeira; Pereira, 2020; Souza *et al.*, 2022), a ACD busca, em seus objetivos, desvelar situações de opressão, por vezes naturalizadas, silenciadas, institucionalizadas pela linguagem (Fairclough, 2001a; Pedrosa, 2005; Melo, 2018; Vieira; Macedo, 2018; Souza *et al.*, 2022), isto é, a linguagem, neste caso, “é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder” (Pedrosa, 2012, p. 1), o que justifica a escolha desse aporte teórico ao trabalhar com o povo surdo através do objetivo da pesquisa, que é refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística. Para ampliar o debate acerca dos objetivos da ACD, é oportuno trazer as vozes de alguns autores:

A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução (Fairclough, 2012, p. 312).

Um dos objetivos da ACD é o de analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação (Pedro, 1997, p. 25).

Interesse em analisar estruturas, visíveis ou veladas, de dominação, discriminação, poder e controle manifestadas na linguagem. Em outras palavras, a ACD visa investigar criticamente a desigualdade social tal qual como ela se expressa, se constitui e se legitima pelo uso da linguagem (ou no discurso) (Wodak; Meyer, 2015, p. 12, tradução nossa)¹⁵.

A análise crítica do discurso (ACD) é um tipo de pesquisa analítica do discurso que estuda principalmente a forma como o abuso do poder

¹⁵ No original: “[...] interested in analysing hidden, opaque, and visible structures of dominance, discrimination, power and control as manifested in language. In other words, CDS aim to investigate critically social inequality as it is expressed, constituted, legitimized, and so on, by language use (or in discourse)” (Wodak; Meyer, 2015, p. 12).

social, a dominação e a desigualdade são promulgadas, reproduzidas e resistidas através do texto ou fala no contexto social e político (Van Dijk, 2001, p. 352, tradução nossa)¹⁶.

[...] a reflexão é sempre um problema social, cultural ou político relevante para a comunidade na qual se produz, distribui e compreende o discurso. Essa forma de refletir sobre os problemas socioculturais tem como fio condutor uma posição crítica por meio da qual o pesquisador pretende revelar a desigualdade social (Pardo Abril, 2012, p. 43, tradução nossa)¹⁷.

Desta feita, a ACD estuda as relações entre linguagem e poder (Van Dijk, 2001; Wodak; Meyer, 2015; Pedrosa, 2018; Souza *et al.*, 2022), explorando temas como desigualdade social, pobreza, racismo, identidade etc. e tem seu foco em revelar o que está oculto no discurso; aquilo que já foi naturalizado e, por esse motivo, não se mostra de forma explícita, como ideologias dominantes e discursos hegemônicos.

Para a ACD, a ideologia e a hegemonia são dois termos caros. Portanto, aproveitamos este momento para apresentar esses termos dentro dos preceitos da ACD. Para Eagleton (1997, p. 15, destaques do autor), “a palavra ‘ideologia’ é, por assim dizer, um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais”, isto é, o conceito de ideologia abrange uma ampla variedade de perspectivas, algumas das quais podem ser contraditórias. Portanto, é essencial estabelecer a base teórica utilizada nesta pesquisa. Nesse sentido, optamos por adotar o conceito de ideologia¹⁸, em consonância com os estudos em ACD, derivado das contribuições de Wodak (2004, p. 235): “a ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder”, tendo em vista que o discurso tem um papel especial na produção e reprodução das ideologias (Van Dijk, 1999; Fairclough, 2001a; Lira; Alves, 2018), e essas ideologias “pode[m] ser o resultado de uma mistura

¹⁶ No original: “Critical discourse analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context” (Van Dijk, 2001, p. 352).

¹⁷ No original: “reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende el discurso. Esta manera de reflexionar sobre la problemática sociocultural tiene su hilo conductor en una posición crítica a través de la cual el investigador se propone develar la desigualdad social” (Pardo Abril, 2012, p. 43).

¹⁸ Para corroborar nossa reflexão sobre ideologia, trazemos à discussão o conceito em Giddens: “Ideias ou crenças partilhadas que servem para justificar os interesses dos grupos dominantes. Há ideologias em todas as sociedades em que existem desigualdades enraizadas sistemáticas entre os indivíduos. O conceito de ideologia tem uma ligação estreita com o de poder, na medida em que os sistemas ideológicos servem para legitimar o poder diferenciado detido por grupos” (2008, p. 694).

de ignorância, indiferença, manipulação, obediência ou preocupação com interesses imediatos” (Van Dijk, 1999, p. 126)¹⁹.

Entendemos, assim, que a compreensão das ideologias estabelecidas, as quais legitimam relações desiguais de poder e sustentam desigualdades, tem influência direta das práticas discursivas. É por meio dos discursos que as ideologias dominantes são (re)produzidas e perpetuadas. Dessa forma, a ideologia age de forma inconsciente, é uma ideia coletiva naturalizada, um “senso comum”, contudo, como assinala Fairclough (2001a, p. 117, destaque do autor), a ideologia não deve ser entendida de forma estanque, pois a “‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação”. Essa “transformação” pode se dar pelo desvelamento/conscientização/conhecimento das relações de dominação, como objetiva a ACD em seus estudos.

A hegemonia “é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (Fairclough, 2001a, p. 122), isto é, é uma forma de manutenção do poder, de dominação econômica, ideológica, social, cultural. Através da hegemonia, relações assimétricas de poder são estabelecidas e mantidas (Fairclough, 2001a; Lira; Alves, 2018). Não obstante, assim como a ideologia, a hegemonia pode ser rompida, e lutas contra-hegemônicas podem “transformar” discursos de dominação e relações assimétricas de poder. Nesse sentido,

A hegemonia fará alusão a uma totalidade ausente e às diversas tentativas de recomposição e rearticulação que, superando essa ausência original, permitiria dar sentido às lutas e dotar as forças históricas com plena positividade. [...] “Hegemonia” não será a exibição majestosa de uma identidade, mas a resposta a uma crise (Laclau; Mouffe, 2010, p. 31, destaque dos autores, tradução nossa)²⁰.

¹⁹ No original: “[...] puede ser el resultado de una mezcla de ignorancia, indiferencia, manipulación, obediencia o preocupación por intereses inmediatos” (Van Dijk, 1999, p. 126).

²⁰ No original: “Hegemonía hará alusión a una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición e rearticulación que, superando esta ausencia originaria, permitieran dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena. [...] La ‘hegemonía’ no será el despliegue majestuoso de una identidad, sino la respuesta a una crisis” (Laclau; Mouffe, 2010, p. 31, destaque dos autores).

Podemos dizer, então, que a ACD é uma prática política, ou seja, seu posicionamento é social, não só acadêmico, a qual aponta os caminhos para a solução dos problemas, para o empoderamento, por isso os analistas críticos do discurso se comprometem, outrossim, com a denúncia desse ofuscamento contido em discursos hegemônicos de poder e dominação e ideologias dominantes (Pedro, 1997; Van Dijk, 1999, 2001; Fairclough, 2001a, 2012; Pardo Abril, 2012; Wodak; Meyer, 2015; Caldas-Coulthard, 2016; Lira; Alves, 2018; Melo, 2018; Vieira; Macedo, 2018). Após essa explanação preliminar dos objetivos da ACD e a discussão sobre os termos ideologia e hegemonia, no tópico a seguir, exporemos dois dos conceitos fundamentais para a ACD, o discurso e a crítica, juntamente com o conceito de poder, estabelecendo uma interconexão significativa entre eles.

1.3 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: O DISCURSO E A CRÍTICA

Fairclough (2001a, 2001b), em um primeiro momento (Modelo Tridimensional), assume o discurso como uso da linguagem em um contexto, “um modo de ação social e historicamente situado”; o discurso, nesse viés, é tido como uma prática social, pois “é formado socialmente, mas também forma socialmente” (Fairclough, 2001b, p. 33). Dentro desse preceito, o autor idealizou o discurso em três dimensões, quais sejam, texto, interação e ação social, as quais são indissociáveis, ou seja, na visão faircloughiana, a ação social é mediada pela interação (prática discursiva) e sua função e depende do contexto de quem fala (Fairclough, 1997, 2001a, 2001b; Magalhães, 2001). Essa prática social está inserida em e conectada a outras práticas da vida social, igualmente importantes, assim o discurso é visto como um “momento da prática social” (Modelo Transformacional) (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Resende; Ramalho, 2006; Fairclough, 2012; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Resende, 2017; Pereira; Teixeira; Pereira, 2020; Souza *et al.*, 2022), e “os momentos de uma prática são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como recombinação entre elementos” (Resende; Ramalho, 2006, p. 39). Dito de outra maneira, o discurso é um momento dessa prática social, juntamente com outros elementos, e os influencia, assim como também é influenciado por eles.

Ao falar em discurso na ACD, não podemos nos abster de trazer a sua relação com o poder, tendo em vista que “o discurso tem um papel central na construção de

identidades e subjetividades e que é um dos maiores instrumentos de poder” (Caldas-Coulthard, 2016, p. 199). Assim, compactuando com o pensamento de Jäger (2017, p. 109), “pode-se pensar, então, a relação entre poder e discurso de forma que o poder seja transportado e imposto discursivamente, visto que discursos promovem e produzem poder, e o fortalecem”. O discurso, além de ser uma representação do momento da prática social, de igual maneira exerce efeitos de poder por meio de relações assimétricas (Pedro, 1997; Wodak; Meyer, 2015; Jäger, 2017; Nascimento *et al.*, 2020; Vieira; Macedo, 2018), uma vez que são institucionalizados, regulados, e é nesse sentido, ao estabelecer a relação entre o discurso e o poder, que a ACD assume o seu potencial crítico, aspecto *master* para os analistas críticos do discurso.

Sendo assim, podemos perceber a importância de se analisar o discurso levando em consideração a análise linguística e a análise político-social dentro do uso da linguagem. Dessa forma, a noção de neutralidade no discurso é descartada pela ACD, e o discurso, nessa vertente, se assume como linguagem na forma de prática social.

A vertente crítica da ACD deriva do diálogo inicial da ACD com a Linguística Crítica, sendo influenciada pela Teoria Crítica dos estudiosos da Escola de Frankfurt (Fairclough, 2001a, 2001b; Wodak; Meyer, 2015; Melo, 2018; Vieira; Macedo, 2018).

A crítica na ACD possui uma abordagem de dupla direção. Primeiramente, está centrada na valorização da ética e da justiça durante o processo de análise. Embasada em princípios éticos, a análise tem como foco a correção das desigualdades sociais. Em segundo lugar, a problemática social demanda que o analista tome a decisão de descrever a realidade, tornando-a acessível para compreender as conexões e estruturas sociais que levam à injustiça observada. Em outras palavras, as pesquisas em ACD não adotam uma posição de neutralidade (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018).

Nesse bojo, o polo crítico permite à ACD discutir, em suas análises, aspectos políticos, sociais, morais da sociedade e desvelar as relações assimétricas de poder, bem como o conhecimento/conscientização dos que se encontram em situações de dominação (Vieira; Macedo, 2018; Wodak; Meyer, 2015; Gonçalves-Segundo, 2018; Vieira, 2020), isto é, o turno “‘Crítico’ implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da

mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagens” (Fairclough, 2001a, p. 28, destaque do autor).

Ao trabalhar com a ACD, fazendo uma análise “crítica” dos discursos, precisamos considerar todas as coerções estruturais das práticas sociais para trazer à luz relações de opressão em busca de uma sociedade justa, da equidade de direitos e da democracia, ou seja, os analistas críticos do discurso buscam, em sua prática, “valores fundamentais como o direito de viver em liberdade e em paz em uma comunidade de iguais, sem coerção” (Bolívar, 2012, p. 35, tradução nossa)²¹. Tais compromissos coadunam a nossa aspiração ao trabalhar com o povo surdo, por meio do objetivo da pesquisa, justificando o aporte teórico na ACD. Em seguimento, abordaremos no próximo tópico as principais correntes da ACD – europeias, latino-americanas e brasileiras.

1.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: CONTEXTUALIZANDO AS CORRENTES DO GLOBAL AO LOCAL

Desde a consolidação do surgimento da ACD, na década de 1990, a abordagem tem crescido, abarcando diferentes abordagens e perspectivas, ou seja, “como um grande guarda-chuva que abarca correntes com propostas variadas de análise” (Pedrosa, 2013, p. 4). Destarte, a ACD tem se mostrado aberta a contribuições teóricas e metodológicas para as suas análises (Pedrosa, 2013; Batista Jr.; Sato; Melo, 2018; Lira; Alves, 2018; Souza *et al.*, 2022).

A ACD nasce como uma abordagem transdisciplinar (Resende; Ramalho, 2006; Fairclough, 2012; Lira; Alves, 2018; Vieira; Macedo, 2018), em diálogo com teorias sociais para alcançar os seus objetivos, e “isso significa que não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias” (Resende; Ramalho, 2006, p. 14).

Dessa forma, os seus analistas percorreram caminhos variados a depender da ligação teórica utilizada em sua pesquisa, contudo não deixando de fazer diálogos com outras teorias e vertentes, considerando a ACD como uma base teórica e metodológica para as análises sociais (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Lira;

²¹ No original: “Lo que une a los analistas críticos son valores fundamentales como el derecho a vivir en libertad y en paz, en una comunidad de iguales, sin coerción” (Bolívar, 2012, p. 35).

Alves, 2018; Melo, 2018; Souza *et al.*, 2022). Nessa esteira, foram constituídas as várias abordagens inerentes à ACD, inicialmente na Europa. No quadro a seguir (Quadro 2), vamos expor as principais correntes europeias e, logo em seguida, explicaremos os aspectos de cada uma.

Quadro 2 – Principais correntes europeias da Análise Crítica do Discurso

Correntes europeias da ACD	
Corrente	Representante
Dialético-relacional	Fairclough
Sociocognitiva	Teun van Dijk
Histórico-discursiva	Ruth Wodak e Martin Reisigl
Representação dos Atores Sociais	Theo van Leeuwen
Gramática do Design Visual	Theo van Leeuwen e Gunther Kress

Fonte: Elaborado pela autora com base em Wodak e Meyer (2015) e Melo (2018).

A fim de elucidar o quadro acima (Quadro 2), vamos explanar as correntes apresentadas. A corrente dialético-relacional foi desenvolvida por Fairclough, relacionando a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) com a Sociologia (Pedrosa, 2012, 2013; Melo, 2018); nessa vertente faircloughiana, o conceito de discurso é trazido de Michel Foucault (Wodak; Meyer, 2015; Souza *et al.*, 2022), mas Fairclough (1997, 2001a) atribui a visão crítica ao discurso, levando em consideração as práticas discursivas. Assim, o autor sugeriu uma Teoria Social do Discurso, na qual os discursos são analisados numa relação dialética com o social (Fairclough, 1997, 2001a; Silveira, 2009; Melo, 2018; Pereira; Teixeira; Pereira, 2020; Souza *et al.*, 2022).

Na abordagem sociocognitiva de Teun van Dijk, o autor faz uma inter-relação entre linguagem, sociedade e cognição; dito de outra maneira, na esteira da abordagem, a relação entre discurso e sociedade é mediada pela cognição (Wodak, 2004; Pedrosa, 2012, 2013; Van Dijk, 2016; Melo, 2018; Souza *et al.*, 2022). Para o autor, “O discurso só pode ter condições e consequências sociais e políticas se reconhecermos que ele é produzido por usuários da língua como participantes sociais que não só falam e agem, mas também pensam, sabem e sentem”, dessa forma se estabelece a relação Discurso-Cognição-Sociedade e, só assim, é possível “entender como o discurso é capaz de funcionar na reprodução do abuso de poder e na resistência contra ele” (Van Dijk, 2016, p. 27), por isso a abordagem se preocupa com temas como a reprodução ideológica, o racismo, o sexismo (Wodak, 2004; Silveira, 2009; Van Dijk, 2016; Melo, 2018).

A abordagem histórico-discursiva, conhecida como Escola de Viena, tem Ruth Wodak e Martin Reisigl como precursoras e estabelece pesquisas que relacionam a Sociolinguística e a História (Wodak, 2004; Pedrosa, 2012, 2013; Melo, 2018). Esta abordagem se ocupa de temas como preconceito, discursos políticos, discursos institucionais racistas, em um contexto historicamente situado (Wodak, 2004; Silveira, 2009; Pardo Abril, 2012; Melo, 2018; Souza *et al.*, 2022).

A teoria da representação de atores sociais tem Theo van Leeuwen como seu principal representante (Van Leeuwen, 1997; Wodak, 2004; Pereira; Teixeira; Pereira, 2020) e “propõe uma compreensão do discurso como forma de construção de identidades discursivas de indivíduos ou grupos sociais” (Pereira; Teixeira; Pereira, 2020, p. 33).

Baseado nos estudos da multimodalidade, Theo van Leeuwen propõe, em coautoria com Gunther Kress, a Gramática do Design Visual, que tem seu foco na semiótica social (Wodak, 2004; Pardo Abril, 2012; Pedrosa, 2012, 2013; Melo, 2018), trabalhando com a relação entre linguagem e imagens visuais e seus efeitos (Wodak, 2004; Silveira, 2009; Pardo Abril, 2012; Melo, 2018; Pereira; Teixeira; Pereira, 2020).

Após o surgimento e a consolidação da ACD na Europa, seus preceitos se expandem pelo mundo, com forte influência na América Latina. Contudo, a proposta dos estudiosos latino-americanos era construir suas próprias perspectivas e abordagens, ou seja, formas outras de abordar a língua e o discurso, e que, mesmo sob influência das escolas europeias e norte-americanas, suas propostas se voltassem para os problemas e as realidades locais (Zapata, 2012; Vieira; Macedo, 2018).

Dessa forma, podemos dizer que os estudos em ACD na América Latina surgem do diálogo da área com os estudos decoloniais (Bragato; Colares, 2017; Resende, 2017, 2019; Pedrosa, 2023), pois as áreas partem “do mesmo pressuposto de que as várias formas de desigualdade e injustiça são produzidas no âmbito do discurso” (Bragato; Colares, 2017, p. 952).

Decolonizar, na prática, segundo Walsh (2009, p. 35, destaque da autora), só se efetiva na medida em que “todos individualmente e coletivamente participam em sua derrubada [da colonização], ante a qual o intelectual revolucionário – como também o ativista e mestre – tem a responsabilidade de ajudar ativamente e participar no ‘despertar’”. Assim, entende-se que não há conhecimento universal, o

conhecimento pode ser localizado (globalização contra-hegemônica) em detrimento do conhecimento globalizado (globalização hegemônica); em outras palavras, esse movimento, a globalização contra-hegemônica, luta “contra as consequências económicas, sociais, políticas e culturais da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas” (Santos, 2010, p. 400). É assim, em contrapartida ao conhecimento/saber universal, no caminho da decolonização do saber (Walsh, 2009; Resende, 2019), que os estudos em ACD têm sua gênese na América Latina.

Teun van Dijk, estudioso da ACD na Europa, teve grande influência no desenvolvimento dos estudos em ACD na América Latina, quando, nos anos 90, foi à Venezuela ministrar um curso (Bolívar, 2012; Vieira; Macedo, 2018). Sob sua influência, os acadêmicos dos estudos do discurso latinoamericanos começaram a fazer um diálogo mais próximo, entre eles: Adriana Bolívar, da Venezuela; María Laura Pardo, da Argentina; Antonio Marcuschi, do Brasil; María Cristina Martínez, da Colômbia; Teresa Carbó, do México; Anamaría Harvey, do Chile (Bolívar, 2012; Zapata, 2012; Vieira; Macedo, 2018). Como fruto desse diálogo surge a Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED) (Bolívar, 2012; Pardo Abril, 2012; Zapata, 2012; Vieira; Macedo, 2018), “como uma organização cujo objetivo final é a promoção do desenvolvimento científico dos Estudos do Discurso na América Latina [...] e articulando centros de pesquisa que fomentem a cooperação latino-americana por meio do intercâmbio de profissionais” (Zapata, 2012, p. 23-24, tradução nossa)²².

Nessa esteira, várias correntes da ACD surgiram na América Latina, inicialmente e, principalmente, em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Bolívia, Peru e Venezuela (Zapata, 2012; Vieira; Macedo, 2018). No quadro abaixo (Quadro 3), exporemos as principais vertentes e, em seguida, explicaremos suas principais características.

Quadro 3 – Principais vertentes latino-americanas da Análise Crítica do Discurso

Correntes latino-americanas da ACD		
Corrente	Representante	País

²² No original: “[...] como una organización cuya meta final se orienta hacia la promoción del desarrollo científico de los Estudios del Discurso en América Latina [...] y al articular centros de investigación que incentivan la cooperación latinoamericana mediante el intercambio de profesionales” (Zapata, 2012, p. 23-24).

Análise Interacional do Discurso	Adriana Bolívar	Venezuela
Método sincrônico-diacrônico	Laura Pardo	Argentina
Abordagem etnográfico-discursiva	Izabel Magalhães	Brasil
Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)	Cleide Pedrosa	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bolívar (2012), Pardo (2012, 2017), Pedrosa (2012), Zapata (2012) e Magalhães, Martins e Resende (2017).

No quadro acima (Quadro 3), temos as principais correntes latino-americanas da ACD. A Análise Interacional do Discurso é uma perspectiva analítica venezuelana e tem como idealizadora Adriana Bolívar (Bolívar, 2012; Zapata, 2012). A proposta foi apresentada em um dos seus trabalhos mais importantes, o livro *Discurso e interação no texto escrito*²³ (Zapata, 2012). Nessa perspectiva, a autora considera o discurso uma manifestação da linguagem, como “*interação social, cognição, história, diálogo e ação [...] na qual se constroem significados que são criados, desafiados, transformados, morrem e renascem em contato com o outro em situações contextuais particulares*” (Zapata, 2012, p. 24, destaques do autor, tradução nossa)²⁴. Nota-se que, desde sua gênese, os estudos críticos do discurso na América Latina se mostraram profícuos com uma proposta analítica de uma das precursoras desse movimento.

O método sincrônico-diacrônico teve como precursora María Laura Pardo na Argentina (Pardo, 2012, 2017; Zapata, 2012). Para a autora, este método “permite, mediante o mapeamento de categorias gramaticalizadas e semântico-discursivas, reconstruir representações sociodiscursivas que se encontram no próprio texto” (Pardo, 2017, p. 173-174). O método se propõe a ser mais que uma análise linguística ou gramatical, e sim uma teoria sobre a linguagem, pois entende que a linguagem é uma forma de controle, dominação, segregação e discriminação (Zapata, 2012; Pardo, 2017). Daí o interesse pela ACD (Zapata, 2012; Pardo, 2017) e a sua influência através de nomes como Teun van Dijk, Ruth Wodak e Norman Fairclough em trabalhar com temas como política, direito e pobreza (Pardo, 2012; Zapata, 2012).

A abordagem etnográfico-discursiva surgiu no Brasil em 1997, proposta por Izabel Magalhães, e foi apresentada, inicialmente, em um artigo, qual seja, “Linguagem e ideologia no discurso pentecostal” (Magalhães, 1997; Magalhães;

²³ *Discurso e interacción en el texto escrito*.

²⁴ No original: “[...] *interacción social, cognición, historia, diálogo y acción [...] en la que se construyen significados que se crean, retan, transforman, mueren y renacen al contacto con los otros en situaciones contextuales particulares* (Zapata, 2012, p. 24, destaques do autor).

Martins; Resende, 2017)²⁵, posteriormente mais bem aprofundada no livro *Eu e tu. A constituição do sujeito no discurso médico*, publicado em 2000 (Magalhães; Martins; Resende, 2017). Para a abordagem, a relação da etnografia com a ACD “é uma forma de validação da pesquisa, que vai além da descrição e explicação textual, buscando uma interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 98). Para Magalhães (2010), a análise discursiva deve ir além dos textos, se valendo da pesquisa etnográfica. A pesquisa etnográfico-discursiva centra-se em processos sociais locais e translocais, interessando-se, principalmente, por estudos que envolvam as comunidades latino-americanas (Magalhães; Martins; Resende, 2017).

A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso tem seu surgimento em 2011, com publicação em 2012, no Nordeste brasileiro, idealizada por Cleide Emília Faye Pedrosa, em conjunto com seus orientandos, e seu foco está em temas como: mudanças sociais e culturais, relações de poder, identidades, sujeitos (Pedrosa, 2012, 2013, 2016, 2018, 2023). Esta última abordagem será mais detalhada no tópico seguinte, tendo em vista que é um dos aportes teóricos basilares desta pesquisa.

Como foi possível observar no levantamento bibliográfico, pelo que foi abordado neste tópico, as diferentes vertentes da ACD, tanto europeias quanto latino-americanas, têm objetivos em comum, por exemplo, “ocupa-se dos problemas sociais e analisa, com visão crítica, os aspectos lingüísticos e semióticos dos processos e dos problemas sociais” (Silveira, 2009, p. 11). As correntes europeias, que consolidaram a ACD, influenciaram fortemente os estudos críticos na América Latina, buscando, com seus analistas, fazer um diálogo dessa base teórica europeia aplicando a teoria aos cenários em que se apresentavam localizadas, em diversos países onde esses analistas trabalhavam.

1.5 ABORDAGEM SOCIOLÓGICA E COMUNICACIONAL DO DISCURSO (ASCD) – UMA CORRENTE DA ACD DO SUL DO SUL

²⁵ O uso do termo “abordagem etnográfico-discursiva” não é encontrado no texto de Magalhães (1997), contudo Magalhães, Martins e Resende (2017) utilizam o termo e atribuem a gênese da abordagem a Magalhães (1997).

A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)²⁶ é uma abordagem brasileira, e nordestina (Sul do Sul), da Análise Crítica do Discurso, tendo em vista que a ACD é uma área sem fronteiras que abarca diversas vertentes, e isso “faz com que ela sempre se renove e sempre tenha algo a acrescentar em sua área de investigação” (Pedrosa, 2013, p. 2), ou seja, “um campo com horizontes sempre mais além” (Pedrosa, 2018, p. 157).

Com o termo Sul do Sul, nos referimos aos estudos de Santos (2018), que reflete sobre os conhecimentos invisibilizados pela tradição eurocêntrica e sobre ressignificar as possibilidades epistêmicas a partir dos grupos marginalizados, chamado por Santos (2002, 2009, 2010a, 2010b, 2018) de Sociologia das ausências, em outras palavras, é “transformar as ausências em presenças” (Santos, 2002, p. 246). Dentro desse pensamento, denominado Epistemologias do Sul²⁷, Santos afirma que, através da resistência, “implementado por várias formas capitalistas e colonialistas de violência física, simbólica, epistemológica e até ontológica” (2018, p. 28, tradução nossa)²⁸, esses grupos apagados terão a oportunidade de produzir, validar e valorizar os seus conhecimentos em um diálogo horizontal de saberes (Santos, 2002, 2010a, 2018; Santos; Menezes, 2009).

Isto posto, em consonância com Boaventura de Souza Santos (Santos, 2010a, p. 33), que propõe “[...] como orientação epistemológica, política e cultural, que nos desfamiliarizemos do Norte imperial e que aprendamos com o Sul. [...]”, defendemos o uso do termo Sul do Sul para a ASCD, como já apresentado por Pedrosa (2024), por ser uma abordagem brasileira, do Sul epistemológico global, e nordestina, do Sul epistemológico brasileiro, entendendo que “O que está em causa não é apenas a contraposição entre o Sul e o Norte. É também a contraposição entre o Sul [Brasil] do sul [Nordeste] e o Norte do Sul e entre o Sul do norte e o Norte do Norte” (Santos, 2010a, p. 41, acréscimos nossos).

²⁶ Para saber mais sobre a ASCD e acessar os trabalhos publicados com aplicação da abordagem, acessar o site: <http://ascd.com.br/v1/>.

²⁷ “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Santos; Menezes, 2009, p. 12).

²⁸ No original: “[...] implementada por diversas formas capitalistas y colonialistas de violencia física, simbólica, epistemológica e, incluso, ontológica” (Santos, 2018, p. 28).

Na esteira de tal visão, podemos constatar que a contraposição epistemológica entre o Sul e o Norte, no contexto da colonialidade²⁹ (Quijano, 2005; Mignolo, 2005, 2017), revela um sistema de desigualdade e hierarquia de saberes que favorece a aceitação e valorização dos conhecimentos provenientes do Norte imperial em detrimento dos saberes dos povos e países do Sul. Essa dinâmica evidencia uma assimetria na produção e validação do conhecimento, em que as perspectivas do Norte são consideradas universais, enquanto os saberes oriundos do Sul frequentemente enfrentam desvalorização e marginalização (Quijano, 2005; Mignolo, 2005, 2017; Santos, 2010a).

A contraposição não se limita a uma dicotomia Norte-Sul, mas também abrange as interações entre diferentes subregiões, revelando nuances e especificidades que perpetuam relações coloniais e desafiam a busca por uma verdadeira equidade epistêmica global (Santos, 2010a). Durante o processo de colonização, as potências coloniais impuseram seus próprios sistemas educacionais, suas línguas e suas narrativas históricas às populações colonizadas, deixando um legado duradouro. Esse processo influenciou profundamente o campo do conhecimento, no qual os sistemas de pensamento, os valores e as epistemologias eurocêntricos foram elevados à posição de normativos. As tradições de conhecimento dos colonizados foram, assim, desconsideradas ou suprimidas, estabelecendo-se uma hierarquia epistêmica que privilegiava as perspectivas do colonizador (Quijano, 2005; Matos, 2020b; Mignolo, 2005, 2017; Santos, 2010a).

Com relação à aproximação da ACD com os estudos decoloniais³⁰, Resende (2017, 2019) defende que, ao se trabalhar com os estudos críticos do discurso, devemos pensar em três vertentes, quais sejam: decolonizar o saber, desconstruindo a visão de um conhecimento universal; decolonizar o poder “da ação criativa no esforço de superação desse conhecimento universalizante” (Resende, 2017, p. 1),

²⁹ “O sociólogo Aníbal Quijano (2005) é o teórico que cria esses conceitos e aponta que a colonialidade é fruto do colonialismo e que são conceitos distintos, apesar da relação entre eles. Essa relação ocorre, pois, apesar de o colonialismo ter acabado como evento histórico, a colonialidade surge como sua consequência. Mignolo (2017) chama, dessa maneira, a colonialidade como o lado mais escuro da modernidade, visto que a narrativa da modernidade sobre a civilização ocidental esconde as perversidades da lógica colonial de exploração e dominação, não havendo modernidade sem colonialidade” (Matos, 2020b, p. 96).

³⁰ Para Grosfoguel (2009, p. 395), “A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”, daí os estudos “decoloniais”.

considerando as produções teóricas e metodológicas locais; e decolonizar o ser, fazendo uma comunhão dos saberes.

A colonialidade do saber, profundamente enraizada em um contexto histórico marcado por séculos de colonialismo e dominação imperial, reflete a persistente hierarquia epistêmica que se estabeleceu durante as grandes navegações e expansão colonial europeia. Durante esse período, as potências europeias exploraram, conquistaram e colonizaram vastas áreas ao redor do mundo, impondo não apenas a exploração econômica, mas, além disso, uma dinâmica de poder que se estendeu para além das fronteiras geográficas (Quijano, 2005; Matos, 2020b; Mignolo, 2005, 2017; Santos, 2010a). Com isso, “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 108).

Sendo assim, em consonância com Resende (2017, 2019), na tentativa de decolonizar o saber, ou seja, interessando-se “pelo conhecimento produzido localmente e reconhecê-lo em sua potência explicativa” (Resende, 2017, p. 14), iremos trabalhar com uma corrente brasileira e nordestina (Sul do Sul) da ACD, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).

Neste conjunto teórico, vamos contextualizar o nascimento da ASCD e as principais áreas de influência para o seu desenvolvimento; em seguida, iremos destacar a teoria da Sociologia para a Mudança Social (SMS), com a qual iremos trabalhar mais especificamente, e a teoria da Luta por Reconhecimento, em diálogo recente com a abordagem, que será, da mesma forma, trabalhada em específico dentre as teorias apresentadas pela ASCD.

1.5.1 Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – histórico e aportes basilares

Desde o seu despertar, entre os anos de 2011 e 2012, sob o direcionamento da professora Dr.^a Cleide Emília Faye Pedrosa, em parceria com os seus orientandos, a ASCD teve entre os seus principais objetivos estudar, de forma transdisciplinar, as mudanças sociais e culturais experienciadas pelos sujeitos em suas relações sociais. Outras questões também foram centrais para a ASCD, como os tipos de poder, as

classificações dos sujeitos e as (re)construções de suas identidades (Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018).

Para dar conta dos seus objetivos iniciais, a ASCD buscou aporte, por um viés transdisciplinar, em diversas áreas como a Linguística, a Gramática do Design Visual, a Sociologia, a Comunicação, a Filosofia Social e os Estudos Culturais (Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018; Bessa, 2016; Alves; Pedrosa, 2020a), como mostraremos no quadro a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 – Aportes teóricos da ASCD

Área	Teorias	
Linguística	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	Linguística Textual
Semiótica social	Gramática do Design Visual	
Sociologia	Sociologia para a Mudança Social (SMS)	Sociologia Aplicada à Mudança Social (SAMS)
Filosofia social	Luta por Reconhecimento	
Comunicação	Comunicação para a Mudança Social (CMS)	
Estudos Culturais	Estudos Surdos ³¹	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pedrosa (2012) e Alves e Pedrosa (2020a).

Nesse quadro (Quadro 4), são mostrados os aportes basilares da ASCD e suas teorias. Inicialmente, na Linguística, atendendo às análises linguísticas, o diálogo é feito com a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Textual; na área da Gramática, para dar conta da multimodalidade, usa-se a Gramática do Design Visual; na Sociologia, o diálogo é estabelecido com duas teorias, a Sociologia para a Mudança Social e a Sociologia Aplicada à Mudança Social; e, recentemente, na área da Filosofia Social, se aderiu à teoria da Luta por Reconhecimento. Na Comunicação, trabalha com a Comunicação para a Mudança Social; além dos Estudos Culturais (Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2016, 2018; Bessa, 2016; Alves; Pedrosa, 2020a; Pedrosa; Alves, 2022).

Como base inicial, a ASCD trabalhou, especialmente, com dois teóricos da Sociologia: Guy Bajoit (2006, 2012a, 2012b), com a teoria da Sociologia para a Mudança Social (SMS), e Alberto Saco Álvarez (2006), com a teoria da Sociologia Aplicada à Mudança Social (SAMS), os quais, em suas teorias, abordam as mudanças socioculturais pelas quais passam os sujeitos (Pedrosa, 2012, 2016, 2019).

³¹ Os estudos culturais, relacionados à pesquisa em tela, se trata dos estudos surdos; em outras pesquisas, com outros grupos, os estudos culturais serão correspondentes aos já referidos.

Mais recentemente, com início entre os anos de 2018 e 2019 (Alves, 2019; Alves; Pedrosa, 2020a; Pedrosa; Alves, 2022), a teoria da Luta por Reconhecimento, doravante LR, de Honneth (2009), foi acrescentada à abordagem. A teoria traz contribuições para a abordagem em temas como conflitos sociais, relações sociais e construção identitária.

De acordo com o exposto acima, nota-se que a ASCD faz diálogo, em suas análises, com várias teorias. A proposta da corrente é de que o analista escolha, dentre as opções disponíveis, as teorias que se adéquem e melhor conversam, teórica e metodologicamente, com a sua pesquisa e que venham a contribuir com os estudos em ASCD.

Na presente pesquisa, como recorte, faremos o diálogo na área da Linguística, com a Linguística Sistêmico-Funcional, que será mais detalhada no capítulo metodológico (Capítulo 3); na Sociologia, com a Sociologia para a Mudança Social (SMS), a qual iremos detalhar no tópico a seguir; na Filosofia Social, com a teoria da Luta por Reconhecimento, que será detalhada no tópico subsequente; e nos Estudos Culturais, com os Estudos Surdos, acerca dos quais trataremos em capítulo próprio (Capítulo 2).

Desde a gênese da ASCD, seus analistas têm se preocupado em divulgar os resultados de suas pesquisas em publicações, minicursos, artigos³², atendendo ao chamado da ACD, qual seja, “comprometer-se com o labor da interpretação especializada na dimensão da prática social de que nos ocupamos, sempre em perspectiva problematizadora e engajada”, dialogando com vários temas, como violência contra o idoso, direitos do povo surdo, violência contra a mulher, pessoa em situação de rua, entre outros, “tudo em prol de uma sociedade que se busque, a cada dia, mais democrática e menos desigual” (Pereira *et al.*, 2020. p. 23), e, considerando a diversidade de temas abordados, reafirmamos a importância e o espaço que a abordagem tem ocupado.

Corroborando o exposto, trazemos alguns pesquisadores que, em suas dissertações de mestrado e teses de doutorado, trabalharam com a ASCD pioneiramente, a saber: na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN): Letícia Beatriz Gambetta Abella (Mestrado, 2012; Doutorado, 2017), Taysa Mércia dos

³² Algumas dessas publicações podem ser acompanhadas nos sites: <http://ascd.com.br/v1/> e <http://www.filologia.org.br/> e também em Pedrosa (2016, 2018).

Santos Souza Damaceno (Doutorado, 2013), João Paulo Lima da Cunha (Mestrado, 2014), Danielle Brito da Cunha (Mestrado, 2015), João Batista Costa Júnior (Doutorado, 2016), Guianezza Mascherichia de Góis Saraiva Meira (Doutorado, 2016) e Paulo Sérgio da Silva Santos (Doutorado, 2016); na Universidade Federal de Sergipe (UFS): Alecrisson da Silva (Mestrado, 2017), Maiane Vasconcelos de Brito (Mestrado, 2018), Fabíola dos Santos Lima (Mestrado, 2018), Iris Santos de Souza (Mestrado, 2020), Josefa Gilvânia Barbosa Souza Rodrigues (Mestrado, 2020), João Paulo Lima Cunha (Doutorado, 2021) e Alzenira Aquino de Oliveira (Doutorado, 2022). E, ainda na UFS, dissertações de mestrado e tese de doutorado em andamento: Juliana Barbosa Alves (Mestrado, 2024), Neemias Gomes Santana (Mestrado, 2024) e Leoni Ramos Souza Nascimento (Doutorado, 2025).

Podemos afirmar que a abordagem se mostrou eficaz no uso de suas categorias: metodologia, conteúdo e análise (Pedrosa, 2012), tendo em vista a quantidade de trabalhos concretizados, e a se concretizar³³, que utilizaram a abordagem como caminho teórico-metodológico, colaborando para o movimento do Sul do Sul. Além disso, há diálogos realizados com outras áreas e instituições, como recentemente, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da professora Dra. Andréia da Silva Quintanilha Sousa, estabelecendo uma relação próxima da Análise Crítica do Discurso (ACD), com produção de dissertação, tese e artigos de pós-doutorado, e da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), através de minicursos, com a Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas (ACPP) (Martins; Sousa; Pedrosa, 2022).

1.5.2 Sociologia para a Mudança Social (SMS)

Em sua teoria, recontextualizada pela ASCD (Pedrosa, 2013), Bajoit (2006, 2012a, 2012b) pretende contribuir, com seus estudos, “para a compreensão do mundo de hoje, uma análise das mudanças sociais e culturais em curso” (Bajoit, 2006, p. 13), e essas mudanças afetam as vidas dos sujeitos em vários contextos – social, cultural e até individual. Assim, o autor pretende compreender as relações sociais de sujeitos

³³ Existem alguns trabalhos de doutorado e mestrado que estão em andamento e utilizando a ASCD como aporte, como os de Ana Cecília dos Santos Azevedo (Mestrado); Leoni Ramos Souza Nascimento (Doutorado); José Souza dos Santos (Mestrado); Maiane Vasconcelos de Brito (Doutorado) e Neemias Gomes Santana (Mestrado).

ou grupos que levam a essas mudanças. Para entender o funcionamento das relações sociais, evocamos Weber (2002, p. 46, destaques do autor):

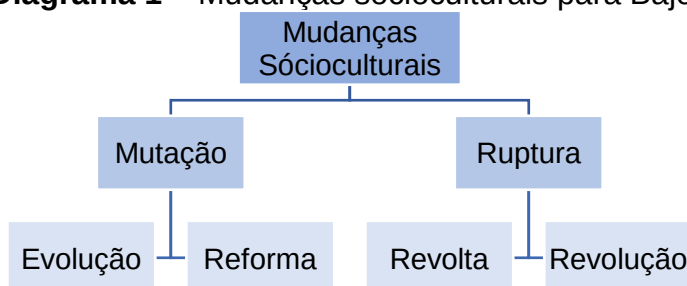
Todas as partes mutuamente orientadas numa dada relação social não manifestam necessariamente o mesmo sentido subjetivo, ou seja, não precisa haver qualquer “reciprocidade”, “amizade”, “amor”, “lealdade”, “confiança contratual”, “nacionalismo”, pois uma parte pode manifestar uma atitude inteiramente diferente da de outra. Para as partes envolvidas, sua conduta demonstra meramente várias formas e significados e a relação social é, para cada parte, simplesmente “assimétrica”. [...] Falando objetivamente, uma relação “simétrica” existe apenas se em suas expectativas este relacionamento significar o mesmo para todas as partes envolvidas.

Nessa mesma linha do conceito de relação social acima (Weber, 2002), para Bajoit (2006), a relação social funciona como uma troca desigual entre sujeitos, ou grupos, em que cada participante tem um *status* diferente, que é atribuído de forma desigual. Com isso, Bajoit (2006) tenta jogar luz ao entendimento de como os sujeitos, diante das mesmas relações sociais, sejam simétricas ou assimétricas, tornam-se atores sociais diferentes (Pedrosa, 2012).

Bajoit (2006) desenvolve, então, em sua teoria, o conceito de intercâmbio, que são as fases das mudanças sociais³⁴, que irão refletir nas estruturas das relações sociais. São eles: intercâmbios cooperativos, em que existe o diálogo, havendo poucas tensões; intercâmbios conflitivos, nos quais ocorrem as relações de poder, os conflitos; intercâmbios competitivos e intercâmbios contraditórios, nos quais os melhores e mais fortes sobressaem por competência. É importante, sobretudo, que exista uma estabilização entre os intercâmbios, pois as mudanças, necessárias, acontecem em meio a tensões e conflitos, e o gerenciamento dessas ações é parte fundamental do processo de mudança social (Bajoit, 2006; Pedrosa, 2012, 2016).

As mudanças sociais, para Bajoit (2006), estão separadas em dois grupos. No diagrama abaixo (Diagrama 1), iremos expor esses dois grupos e os seus subgrupos.

³⁴ Para elucidar o conceito de mudança social, dentro da proposta de Bajoit (2006), trazemos dois sociólogos, Sztompka (2005) e Giddens (2008): para Sztompka (2005, p. 27), “considera-se como mudança social aquela que ocorre dentro do sistema social ou que o abrange. Mais precisamente, ela corresponde à diferença entre os vários estados de um mesmo sistema. [...] O conceito básico de mudança social envolve, portanto, três idéias: (1) diferença; (2) em instantes diversos; (3) entre estados de um mesmo sistema”; para Giddens (2008, p. 697), as mudanças sociais são “Alterações nas estruturas básicas de um grupo social ou sociedade. A mudança social é um fenômeno constante da vida social, mas tomou-se muito mais intenso na era moderna”.

Diagrama 1 – Mudanças socioculturais para Bajoit

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006) e Pedrosa (2012).

Conforme o diagrama acima (Diagrama 1), os dois grandes grupos, das mudanças socioculturais, propostos por Bajoit (2006) são Mutação e Ruptura. Para Bajoit (2006, p. 278), “a mudança social não pode ter outra origem que não a dinâmica das permutas sociais entre os actores individuais e colectivos”; sendo assim, o autor admite algumas subdivisões dentro dos dois grandes grupos (Mutação e Ruptura).

Na Mutação, encontramos a Evolução e a Reforma. Na Evolução, as mudanças são decorrentes de decisões individuais ou de algum grupo social, e, apesar de esse processo ocorrer de forma desorganizada, não há conflitos nas decisões ocorridas. Na Reforma, que ocorre, também, sem conflito, o contrato social é firmado coletivamente (Bajoit, 2006; Pedrosa, 2012). Já na Ruptura, localizamos a Revolta e a Revolução. Na Revolta, as mobilizações acontecem de forma coletiva, através de conflitos. Na Revolução, a mudança ocorre, também, de forma coletiva com conflitos, contudo temos uma solidariedade (Bajoit, 2006; Pedrosa, 2012).

De acordo com Bajoit (2006, 2012a, 2012b), para sua socialização, o sujeito perpassa o modelo cultural identitário, no qual é sujeito de si, e significa seus atos por meio do seu desejo (consciência).

Trata-se efectivamente de preservar a qualidade da vida colectiva submetendo os indivíduos ao controlo sociocultural menos constrangedor possível, logo, de gerir um equilíbrio delicado entre integração social e independência individual. A socialização dos indivíduos é então concebida como a capacidade de lhes oferecer os meios da sua auto-realização, do desenvolvimento da sua criatividade e da sua independência. E o exercício legítimo da autoridade socializante é então confiado a instâncias capazes de tornar desejáveis e de difundir modelos de sucesso adequados a esta imagem do indivíduo auto-realizado e independente (Bajoit, 2006, p. 110).

Para esse modelo cultural identitário (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b), o sujeito, reflexivamente³⁵, pode escolher entre o que é imposto socialmente a ele ou seguir seus passos conforme os seus desejos (Bajoit, 2006, 2012a; Pedrosa, 2013, 2014, 2016). Durante esse percurso, no modelo cultural identitário (Bajoit, 2006, 2012a), o sujeito atravessa, pelo menos, oito hipóteses (Quadro 5), sugeridas por Bajoit (2006, 2012a) na SMS e recontextualizadas na ASCD, inicialmente (Pedrosa, 2013, 2016), abordando as oito hipóteses indicadas por Bajoit (2006, 2012a).

Quadro 5 – Hipóteses da socioanálise

Hipóteses	Objetivo
Primeira	Atribuição de um destino social.
Segunda	Formação das expectativas relacionais.
Terceira	Formação da identidade individual.
Quarta	Produção/geração/convivência de mal-estar identitário.
Quinta	Constituição da narrativa do sujeito.
Sexta	Explicitação das razões do sujeito: motivações e resistências.
Sétima	Implementação do processo de libertação.
Oitava	Redefinição da prática das relações sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006, 2012a) e Pedrosa (2013, 2016).

O quadro acima (Quadro 5) aborda as hipóteses da socioanálise. Explicando, temos: na primeira, o sujeito é inserido em um “destino social” determinado pelas expectativas de seus agentes socializadores, como família e igreja; na segunda, diante do “destino social”, o sujeito desenvolve expectativas nas suas relações com o objetivo de alcançar reconhecimento social; a terceira expõe as expectativas do sujeito, as bem-sucedidas nas interações sociais moldam a identidade do sujeito, enquanto as não alcançadas geram conflitos existenciais; na quarta, o sujeito busca equilibrar o reconhecimento social e a realização pessoal, o que leva o sujeito a enfrentar situações de mal-estar identitário, fazendo-o questionar seu destino social; na quinta, para lidar com o mal-estar identitário, o sujeito cria uma narrativa que busca soluções para seus conflitos; na sexta, o sujeito torna-se protagonista de suas ações, delineando motivações e razões para agir, bem como resistências para não agir; na sétima, para gerenciar suas motivações e resistências e alcançar a libertação, o sujeito utiliza sua capacidade de expressão e reflexão; e, por fim, na oitava, agindo

³⁵ A reflexividade é um “Conceito usado para descrever as conexões entre conhecimento e vida social” (Giddens, 2008, p. 700); ainda para Giddens (2008, p. 681), “A reflexividade social significa que temos de pensar constatemente e reflectir sobre as circunstâncias em que vivemos as nossas vidas”.

como sujeito de si, reconfigura suas relações sociais de acordo com sua busca por identidade e libertação (Bajoit, 2006, 2012a; Pedrosa, 2013, 2016).

Inicialmente, com o surgimento da ASCD, Pedrosa (2013, 2016) recontextualizou as oito hipóteses da socioanálise apresentadas por Bajoit (2006, 2012a) e as aplicou em suas pesquisas. Contudo, por trabalharmos com uma abordagem na área da linguística e não da sociologia, recentemente Pedrosa (2023, 2024³⁶) fez uma segunda recontextualização das hipóteses para um viés linguístico-sociodiscursivo para atender aos interesses da ASCD, como assinala a autora (Pedrosa, 2024), uma mudança das hipóteses da socioanálise para as hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva. Embora trabalhos anteriores, como Pedrosa (2014, 2020a), Alves (2021), Vieira (2022) e Alves e Pedrosa (2023b), tenham utilizado as hipóteses de acordo com a proposta inicial, eles também contribuíram para essa atualização/mudança, servindo como base para a necessidade de atribuir um caráter linguístico-discursivo às hipóteses.

A seguir (Quadro 6), mostraremos a construção das quatro hipóteses atualizadas/recontextualizadas pela ASCD (Pedrosa, 2023, 2024) em diálogo com a SMS. E, na sequência, explicaremos os detalhes propostos.

Quadro 6 – Resumo das hipóteses da socioanálise e construção das hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva

Hipóteses da socioanálise	Hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva
1. Atribuição de um “destino social”.	1. Identificação das primeiras socializações, queixas das amarras sociais. Atribuição de um “destino social” pela desigualdade social de seu grupo de pertença. Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença.
2. Formação das expectativas relacionais.	2. (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais.
3. Formação da identidade individual.	
4. Produção/geração/convivência de mal-estar identitário.	
5. Constituição da narrativa do sujeito.	Como só conhecemos o ator social através da narrativa do sujeito discursivo, esta hipótese desaparece e passa a ser o elemento-chave para começarmos a analisar a narrativa de acordo com as hipóteses levantadas.

³⁶ Texto inédito cedido pela autora.

6. Explicitação das razões do sujeito: motivações e resistências.	3. O sujeito busca a direção para sua vida, atribuindo razões para agir diante do seu “destino social” através da expressividade e da reflexividade, avaliando as motivações e resistências.
7. Implementação do processo de libertação.	4. Implementação do processo de libertação para sanar as tensões existenciais e consolidar o núcleo identitário.
8. Redefinição da prática das relações sociais.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006, 2012a) e Pedrosa (2013, 2016, 2023, 2024).

Para adequar as hipóteses da socioanálise ao caráter linguístico-sociodiscursivo da ASCD, Pedrosa (2023, 2024) realizou uma atualização/recontextualização, como apresentado no quadro anterior (Quadro 6). A primeira alteração ocorreu em relação às narrativas, que antes faziam parte da quinta hipótese da socioanálise. Uma vez que a análise do discurso se inicia com base na materialidade linguística, ou seja, nas narrativas, essa hipótese assume um papel central na análise linguístico-sociodiscursiva, isto é, na abordagem das novas hipóteses, sabendo que só conhecemos o ator social pela narrativa do sujeito, então a narrativa torna-se um elemento-chave para a análise (Pedrosa, 2023, 2024).

Portanto, na abordagem da ASCD, o ponto de partida para as análises são as narrativas, uma vez que é através delas que conhecemos os destinos e as tensões dos sujeitos. Por isso, optou-se por removê-las das hipóteses da socioanálise e, em vez disso, começar a explicação e análise com os diferentes tipos de narrativas, para posteriormente identificar o que foi revelado por meio delas. Em suas narrativas de vida, os sujeitos buscam formas de superar o mal-estar identitário, criando uma narrativa que busca soluções e compreensão de seus progressos, retrocessos, falhas e conquistas. Essas narrativas podem ser de compreensão ou alívio (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

Para Giddens (2002, p. 222), a narrativa do eu (do sujeito) é “a estória (ou estórias) por meio da qual a auto-identidade³⁷ é entendida reflexivamente, tanto pelo sujeito de que se trata quanto pelos outros”. Ou seja, é na sua narrativa de vida que o sujeito vai entender/compreender sua história, os desafios e as conquistas, os progressos e os regressos, os erros e os acertos. Há uma representação de si na narrativa do eu; o sujeito, ao recontar, reconstruir sua história, tem acesso à sua

³⁷ “Auto-identidade: o eu entendido reflexivamente pelo indivíduo em termos de sua biografia” (Giddens, 2002, p. 221).

historicidade³⁸ (Sahagoff, 2015; Ribeiro; Vasconcelos, 2021). Dito de outra forma, a narrativa funciona

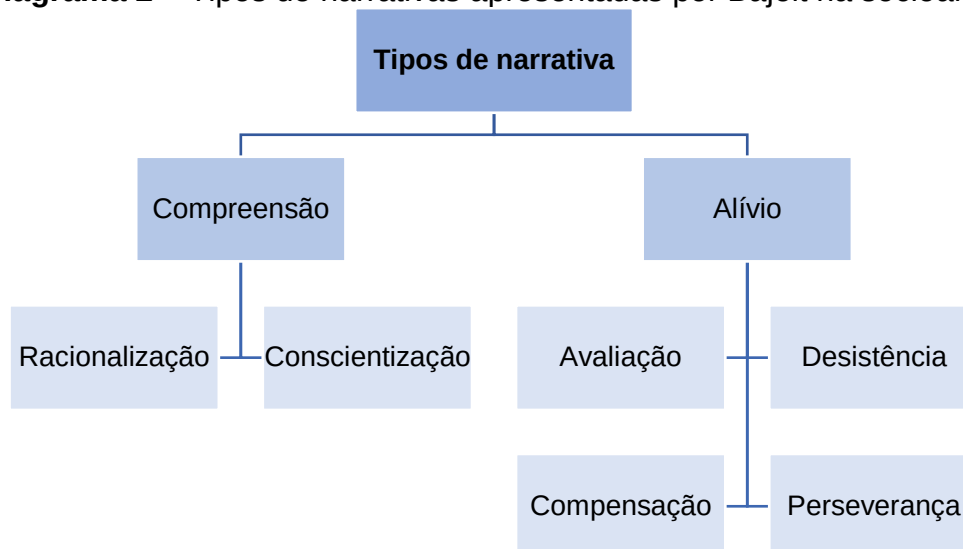
[...] como uma cadeia de signos com sentidos sociais, culturais e/ou históricos particulares, e não gerais. Esta definição significa que narrativas podem implicar conjuntos de signos que se movimentam temporalmente, causalmente ou de alguma outra forma socioculturalmente reconhecível e que, por operarem com a particularidade e não com a generalidade [...]. Um corolário desta definição é que as histórias não têm vigência universal; elas se valem de recursos simbólicos sociais, culturais e históricos particulares e operam dentro deles (Squire, 2014, p. 273).

É nesse sentido que o sujeito vai construir uma narrativa sobre si, e essa narrativa vai constituir sua identidade narrativa; para Ricoeur (1997, p. 424, destaques do autor), “a história narrada diz o *quem* da ação. A *identidade* do quem é apenas, portanto, uma *identidade narrativa*”. Dessa forma, o “eu” pode ser transformado pela reflexividade ao contar as histórias sobre si, e a identidade narrativa, constituída de nossa individualidade, pode gerar mudanças e transformações (Ricoeur, 1997).

De acordo com Bertaux (2010), a expressão “narrativa de vida” substitui o termo “história de vida”, que já era amplamente utilizado nas Ciências Sociais. A mudança foi necessária porque o termo anterior, “história de vida”, não fazia distinção entre a história de fato vivida pelo sujeito e a narrativa que ele constrói sobre sua vida. A narrativa de vida é mais adequada para descrever a formação das trajetórias, pois permite identificar os meios e processos pelos quais os sujeitos chegaram a determinadas situações, como enfrentaram essas situações e até mesmo como as superaram (Bertaux, 2010; Costa; Santos, 2020).

A narrativa é, então, uma estratégia para lidar com o mal-estar identitário e pode ser de compreensão ou alívio (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a). No diagrama abaixo (Diagrama 2), exporemos os tipos de narrativas apresentadas por Bajoit (2006, 2012a, 2012b) e logo em seguida explicaremos cada uma.

³⁸ “O conceito de historicidade pretende ser útil para colocar em perspectiva a dinâmica temporal e espacial das ações e experiências dos humanos (como as que se dão no plano linguageiro). Não se trata de um movimento que incorpora a história como pano de fundo, trata-se isto sim de apreender na historicidade algo constitutivo da produção de sentidos em nossas vidas [...]. Falar em historicidade, para além das determinações e do diretamente observável, remete a assumir o desafio do inusitado, do complexo e aleatório. Não se trata, portanto, de se colocar em um campo estrito de comprovação, mas de um espaço-tempo de diferentes interpretações em confrontação” (Athayde, 2014, p. 1-2).

Diagrama 2 – Tipos de narrativas apresentadas por Bajoit na socioanálise

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006, 2012a, 2012b).

Nas narrativas de compreensão, o sujeito vai refletir sobre si mesmo com o propósito de compreender e elucidar os eventos que lhe ocorreram. Por um lado, ele procura *racionalizar* suas tensões existenciais; por outro lado, surge uma *conscientização* das influências inconscientes que atuam sobre ele, muitas vezes sem que ele perceba (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

Por meio da narrativa de racionalização, que faz parte da narrativa de compreensão, o sujeito interpreta os eventos narrando a si mesmo uma história na qual ele está inclinado a acreditar, uma história em que ele precisa acreditar. Nessa história, ele tem a capacidade de rejeitar a responsabilidade pelos eventos ocorridos, desvinculando-se de qualquer envolvimento direto. Assim, ele pode atribuir a causa desses eventos a outros sujeitos, à própria natureza humana ou a forças incontroláveis que ultrapassam sua esfera de influência. Ao fazer isso, ele procura encontrar explicações externas para os acontecimentos, afastando-se de qualquer culpa pessoal ou de conexão direta com as circunstâncias. No entanto, além de atribuir a causa desses eventos a fatores externos, ele também pode buscá-la dentro de si mesmo, contudo invocando tanto características inatas quanto traços adquiridos através de suas relações sociais (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Através da narrativa de conscientização, constituinte da narrativa de compreensão, o sujeito engaja-se em uma profunda reflexão sobre todos os elementos que o afetam internamente, muitas vezes fora do alcance de sua

consciência. Isso inclui os interesses ilegítimos que ele persegue sem coragem de admiti-los, os hábitos que ele internalizou ao longo do tempo e as pulsões que operam em seu inconsciente e ressurgem à tona através dos retornos do reprimido. Dito de outra maneira, o sujeito se confronta com os aspectos ocultos de si mesmo, explorando as motivações e os impulsos que podem estar atuando em um nível inconsciente. Essa narrativa permite uma compreensão mais profunda de suas ações, revelando as complexidades e contradições presentes no seu inconsciente. Em algumas situações, o sujeito assume uma carga excessiva de culpa, ou busca aliviar-se do sentimento de culpa, ou se pune por suas transgressões, ou, de forma pior, reforça a convicção de sua incapacidade de agir e promover mudanças em si mesmo (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Em outro conjunto de narrativas, as narrativas de alívio, o sujeito *avalia* a magnitude do seu mal-estar e, com base nisso, pode ponderar *desistir* de cumprir as expectativas relacionais que o deixam frustrado, buscar *compensar* a insatisfação de uma área de sua vida pela satisfação em outra ou *perseverar* em seus esforços para alcançar o que espera (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Na narrativa de avaliação, o sujeito avalia a gravidade do seu mal-estar e encontra um alívio, embora possa exagerar ou minimizar sua intensidade. Em certos momentos, ele pode perceber que o que lhe aconteceu é de extrema gravidade, amplificando a importância dos eventos em sua vida. Em determinadas circunstâncias, o sujeito utiliza essa estratégia para se colocar como vítima. Esse padrão de comportamento cria um círculo vicioso que impede a pessoa de agir sobre si mesma, porém não o impede de encontrar alívio ao se lamentar e ter autopiedade. Em alguns momentos, quando adota uma perspectiva otimista, ele tende a minimizar seus problemas, subestimando sua importância. Ele convence a si mesmo de que foi apenas um episódio temporário, um contratempo passageiro, e que agora tudo está bem. Além disso, ele pode até se persuadir de que seu mal-estar foi, de certa forma, benéfico, pois conseguiu extrair aprendizados dele, considerando-o como um elemento saudável em sua trajetória (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

A narrativa de desistência pode acontecer por três vias: quando o sujeito tem a capacidade de afirmar a si mesmo que não está apenas adiando algo, ele pode avaliar que é necessário aguardar a reunião de certas condições antes de tomar uma decisão. Ao estabelecer essas condições prévias, ele acredita criar uma base sólida para suas

escolhas, priorizando a oportunidade mais adequada para agir de forma eficaz e alcançar resultados desejados; quando ele alcança a capacidade de se distanciar. Nesse estágio, o sujeito se convence da solidez de certas filosofias de vida e dos benefícios que determinadas técnicas de autorregulação podem proporcionar. Ele acredita que essas abordagens têm o potencial de ajudá-lo a adotar uma perspectiva mais equilibrada, permitindo-lhe relativizar as situações e restabelecer uma avaliação mais precisa do valor das coisas; quando ele consegue lidar com o luto por uma tentativa frustrada, dessa forma ele tem a capacidade de se livrar dos sintomas do seu mal-estar identitário por um longo período e até mesmo acreditar que está completamente curado. No entanto, a verdadeira cura só ocorrerá se o distanciamento permitir que o sujeito vivencie e processe o luto de forma adequada (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Na narrativa de compensação, ocorre o alívio ao substituir a satisfação de uma expectativa frustrada por outra expectativa, seja por meio de uma simples substituição ou até mesmo por meio de uma sublimação. Nesse processo, o sujeito busca preencher o vazio deixado pela expectativa não cumprida com uma nova perspectiva ou um novo objetivo. Ele pode encontrar satisfação ao substituir certos bens aos quais anseia; às vezes, ele consegue essa substituição por meio de objetos reais, enquanto em outras ocasiões objetos imaginários são o bastante para satisfazê-lo. A satisfação pode se dar também por sublimação, convencendo-se da relevância de uma grande causa que transcende as expectativas que ele considera pequenas e insignificantes (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

E, por último, a narrativa de perseverança. Dentro da narrativa de alívio, o sujeito consegue encontrar um equilíbrio entre a vida que ele viveu até o momento e o desejo de atender a uma expectativa em conflito. Essa narrativa permite que ele encontre um senso de alívio e renovação, seja através da reconciliação entre sua história passada e seus desejos presentes, ou através de uma transformação pessoal significativa, na qual ele confronta e supera as barreiras internas que o mantiveram estagnado (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

A seguir, exporemos um quadro-resumo (Quadro 7) com tipos de narrativas apresentadas por Bajoit (2006, 2012a, 2012b) na socioanálise e suas respectivas explicações.

Quadro 7 – Quadro-resumo dos tipos de narrativas apresentadas por Bajoit na socioanálise

Tipos de narrativas da socioanálise	
Narrativas de compreensão o sujeito refletirá sobre sua própria experiência, buscando compreender e esclarecer os acontecimentos que ocorreram em sua vida.	
Narrativa de racionalização	o sujeito interpreta os eventos ao construir uma narrativa pessoal na qual se sente inclinado a acreditar, uma história que se torna necessária para a sua própria convicção.
Narrativa de conscientização	o sujeito se envolve em uma reflexão profunda sobre todos os elementos que o afetam internamente, muitas vezes além do alcance de sua consciência.
Narrativas de alívio o sujeito <i>avalia</i> a extensão do seu mal-estar e, com base nisso, pode considerar <i>desistir</i> de atender às expectativas interpessoais que causam frustração, procurar <i>compensar</i> a insatisfação em uma área da vida encontrando satisfação em outra ou <i>perseverar</i> em seus esforços para alcançar seus objetivos esperados.	
Narrativa de avaliação	o sujeito avalia a gravidade do seu mal-estar e encontra um alívio, ainda que possa amplificar ou diminuir sua intensidade.
Narrativa de desistência	pode ocorrer de três maneiras: primeiro, quando o sujeito é capaz de convencer a si mesmo de que não está simplesmente adiando algo, mas sim aguardando a reunião de condições específicas antes de tomar uma decisão; segundo, quando ele desenvolve a habilidade de se distanciar; terceiro, quando consegue lidar com o luto após uma tentativa frustrada.
Narrativa de compensação	O alívio surge ao trocar a satisfação de uma expectativa frustrada por outra, seja por meio de uma substituição simples ou mesmo através de uma sublimação.
Narrativa de perseverança	o sujeito consegue alcançar um equilíbrio entre a vida que experimentou até o momento e o anseio de corresponder a uma expectativa em conflito.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006, 2012a, 2012b) e Pedrosa (2023, 2024).

De forma resumida, temos que, para lidar com o seu mal-estar identitário, os sujeitos recorrem a narrativas. Uma delas é a narrativa de compreensão, na qual eles se esforçam para compreender e explicar a si mesmos o que aconteceu em seu passado, buscando uma racionalização de suas tensões existenciais e tomando consciência das forças inconscientes que agem sobre eles. Outra narrativa é a de alívio, em que avaliam a importância do seu mal-estar e consideram desistir de atender às expectativas relacionais que os frustram, compensando a insatisfação em

busca de satisfação ou perseverando em seus esforços para alcançar o que desejam (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Dessa forma, a partir da narrativa e suas classificações, analisamos as hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva de acordo com o quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8 – Hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva

Hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva
Primeira hipótese: Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença.
Segunda hipótese: (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais.
Terceira hipótese: Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade.
Quarta hipótese: Implementação do processo de libertação das amarras sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pedrosa (2023, 2024).

Na primeira hipótese – Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença –, é atribuído ao sujeito, inicialmente, um destino social³⁹, que, basicamente, segue as expectativas moldadas pelos seus entes socializadores, como família, escola, igreja etc. (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

O sujeito procura, dentro do grupo ao qual pertence, identificar as limitações e os desafios que permeiam esse contexto. Nesse processo de busca por identificação, ele compartilha sua trajetória de vida, refletindo experiências similares de outros membros do grupo. Assim, o sujeito analisa estratégias para superar obstáculos e enfrentar circunstâncias desfavoráveis, frequentemente decorrentes da carência de recursos. Esses recursos abrangem diversas esferas, como a emocional (envolvendo amor, proteção, aconselhamento etc.), a material (relativa a recursos financeiros), a intelectual (englobando competências, informações etc.) e a natural (considerando fatores como tempo e saúde).

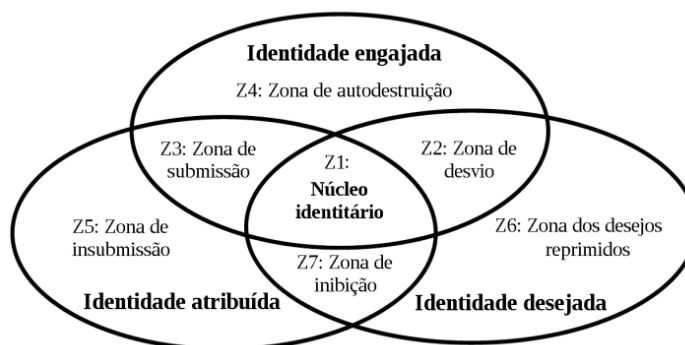
Ao buscar (re)constituir sua identidade pessoal, o sujeito se apoia na identidade social. Nesse contexto, emerge a possibilidade, ainda que não garantida, de o sujeito

³⁹ O sujeito se engaja em um destino social quando age apenas de acordo com as expectativas dos outros. No entanto, muitas pessoas não sentem a necessidade de rejeitar esse destino social, mesmo que não o tenham escolhido. E, em outros casos, apesar de não gostarem, optam por aceitar o destino social atribuído a elas, mesmo que isso resulte em sacrifícios ou infelicidades (Bajoit, 2012a).

dar os primeiros passos para modificar seu “destino” ao tomar consciência desse processo.

Na segunda hipótese – (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais –, o sujeito, diante de seu destino social, cria expectativas em suas relações em busca do reconhecimento social, isto é, almeja a aprovação dos seus pares e, ao mesmo tempo, busca a realização pessoal (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024). Essas expectativas, alcançadas ou não, provocam no sujeito zonas de tensão (Z). Para elucidar o exposto, trazemos o seguinte esquema (Figura 1) de Pedrosa (2013, p. 7) com base em Bajoit.

Figura 1 – Zonas de tensão e as identidades pessoais



Fonte: Pedrosa (2013, p. 7).

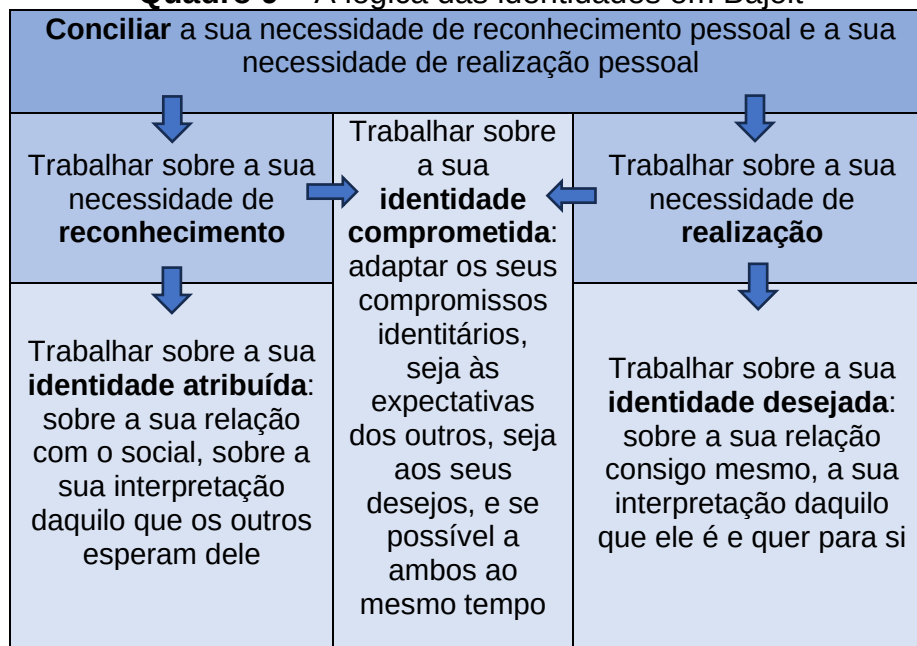
Para gerir suas tensões existenciais, em busca do seu núcleo identitário (Z1), o sujeito assume diversas classificações identitárias (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2016, 2023, 2024). Nessa construção, o sujeito procura obter alguns objetivos, quais sejam, a realização pessoal, o reconhecimento social e a consonância existencial.

Em sua teoria, Bajoit (2006, 2012a, 2012b) agrupou, de acordo com os objetivos do sujeito – realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial –, as identidades em esferas: desejada, atribuída e comprometida, conforme mostrado na figura a seguir (Quadro 9).

As identidades formadas na esfera identitária desejada (EID) procuram a realização pessoal, buscam atender aos seus desejos de ser ou fazer, suas realizações, seus gostos (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b), e o sujeito “procura conciliar o que ele é, os compromissos que assume consigo mesmo, com o que ele teria querido

ser, os desejos de autorrealização, conscientes ou não, que sente no fundo de si mesmo” (Bajoit, 2006, p. 174). Esses desejos são transitórios e mediados pelas relações sociais, que vão determinar, e incentivar, os sujeitos a alcançá-los seguindo os modelos culturais vigentes, as ideologias (Bajoit, 2012a, 2012b); as identidades desenvolvidas na esfera identitária atribuída (EIA) almejam o reconhecimento social, com isso o sujeito busca atender às expectativas dos outros em relação a ele, o que os outros esperam dele, isto é, “é o que ele *acredita* que seu meio social espera dele, e que internalizou em sua consciência moral” (Bajoit, 2012b, p. 4, destaque do autor), essa expectativa vem do seu núcleo familiar, dos amigos (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b); e as identidades construídas na esfera identitária comprometida ou engajada (EIC): o sujeito tem o compromisso da consonância existencial, ou seja, conciliar a realização pessoal com o reconhecimento social, “é o que crê que deveria ser e fazer para ser coerente consigo mesmo, para salvaguardar sua integridade identitária, para assumir o que é e o que faz” (Bajoit, 2012b, p. 4), tenta harmonizar o objetivo da esfera identitária desejada, a realização pessoal, com o objetivo da esfera identitária atribuída, o reconhecimento social (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2016, 2023, 2024).

Quadro 9 – A lógica das identidades em Bajoit



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bajoit (2006, p. 211).

Podemos observar (Quadro 9) que a reconstrução identitária dos sujeitos, enquanto concilia suas tensões existenciais, perpassa, a depender da situação, diferentes esferas identitárias – desejada, atribuída e comprometida – e, sobretudo, dos objetivos que ele assume diante das suas relações sociais – a realização pessoal, o reconhecimento social e a consonância existencial. Desse modo, a ASCD (Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2016, 2020a, 2023, 2024), recontextualizando a teoria da socioanálise de Bajoit (2006, 2012a, 2012b), assume o sujeito como “resultado de sua prática de relações sociais, e não uma essência do homem e, acima de tudo, em nosso estudo, ele se constrói discursivamente” (Pedrosa, 2012, p. 18).

Em função daquilo que ele acredita que deve fazer para resolver as suas tensões, o indivíduo adota ou rejeita representações, valores, normas que são legítimas aí e nesse momento, e adere, assim, aos traços e aos compromissos identitários que lhes correspondem. É assim que ele se (re)constrói incessantemente como indivíduo na sociedade, sem nunca chegar a coincidir exactamente nem com a sua identidade desejada, nem com a sua identidade atribuída, nem com a sua identidade comprometida (Bajoit, 2006, p. 211)⁴⁰.

De acordo com Bajoit (2006, 2012a, 2012b), os sujeitos, para gerir suas tensões, aceitam (EIA), rejeitam (EID) ou adaptam (EIC) as expectativas relacionais apresentadas nas suas relações sociais, sem alcançar, plenamente, as esferas identitárias, atribuída, desejada e comprometida. As expectativas alcançadas formam a base de sua identidade (Zona 1), aquelas não alcançadas incitam as tensões existenciais do sujeito que se encontram nas zonas mais periféricas (Zona 2 a Zona 7), com isso o sujeito “sempre precisa de ‘trafegar’ entre os dois – fazer o que puder entre o que quer [EID] e o que deve fazer [EIA] – e construir uma identidade comprometida [EIC] que também não recobrirá nunca completamente as outras duas” (Bajoit, 2012b, p. 5, destaque do autor). Dito de outra maneira, para o sujeito se tornar ator de sua vida, ele precisa gerenciar essas zonas de tensão buscando sempre a Zona 1, o núcleo de sua identidade, na qual o sujeito experiencia as três esferas identitárias, o lugar onde o sujeito “sente” que usufrui, paralelamente, da realização dos seus desejos, da aprovação dos outros e, com isso, se sente satisfeito com o que

⁴⁰ Considerando os estudos de Bajoit, no campo da Sociologia, é amplo o uso do termo “indivíduo”, enquanto nós, no campo linguístico, trabalhamos com o sujeito que se instaura no discurso, logo podemos denominá-lo sujeito sociodiscursivo, ou apenas discursivo, pois não se tem um discurso sem os aspectos sociais e culturais.

é e faz (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b), e as outras tensões existenciais, causadas pelos obstáculos na sua busca em atender às suas expectativas e às expectativas dos outros, e as duas estarão sempre em trânsito, incompletas, considerando, de acordo com Hall (2005), que as identidades são plurais e fragmentadas, então justifica essa incompletude das tensões existenciais na constituição das identidades.

Como mostrado na figura anterior (Figura 1), na construção identitária existem sete zonas de tensão, articuladas entre si, divididas em três grupos, quais sejam, tensão de conformismo, tensão de marginalização e tensão da anomia, denominadas tensões identitárias. Na tensão de conformismo, situam-se a zona 3 (de submissão) e a zona 6 (dos desejos reprimidos), que, em conjunto, criam um conformismo exacerbado no sujeito, fazendo com que somente responda às expectativas dos outros em detrimento das suas. A tensão de marginalização compreende a zona 2 (de desvio) e a zona 5 (de insubmissão), nas quais o sujeito preocupa-se em atender aos seus desejos, deixando as expectativas dos outros em segundo plano, causando uma marginalização. E, por último, a tensão de anomia comporta a zona 4 (de autodestruição) e a zona 7 (de inibição). Nesse ponto, é oportuno trazer os estudos de Durkheim sobre anomia (Durkheim, 2000a, 2000b; Botelho, 2013; Turner, Beeghley; Powers, 2016), que, a nosso ver, corroboram os estudos de Bajoit (2006, 2012a, 2012b). Conforme Turner, Beeghley e Powers (2016, p. 309), “Para Durkheim, esse dilema foi expresso como mantendo o compromisso do indivíduo com um conjunto comum de valores e crenças embora lhes permitindo perseguir seus interesses específicos”; nesse sentido, a anomia “representava uma regulação normativa insuficiente das atividades dos indivíduos, de modo a não se sentirem atraídos pela coletividade”. Na esteira de tal visão, para Bajoit (2006, 2012a, 2012b), a combinação dessas duas tensões, gerando a tensão de anomia, faz com que o sujeito se autodestrua, agindo contra si, ou atuando contra o outro (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2023, 2024).

As zonas de tensão identitária, conformismo, marginalização e anomia “contém traços identitários que o colocam em perigo, o ameaçam e o cercam, seja por causa do que o indivíduo é (ou faz), seja por causa do que ele não é (ou deixa de fazer)” (Bajoit, 2012, p. 5, destaque do autor), o afastando do seu núcleo identitário. Esse afastamento do seu núcleo identitário causa no sujeito uma sensibilidade, um sofrimento, chamado de mal-estar identitário (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa,

2012, 2013, 2023, 2024), no qual o sujeito não consegue mais satisfazer seus anseios e precisa fazer renúncias, entrar em confrontos que afetam a sua integridade, o que leva o sujeito ao próximo passo/hipótese: lidar com o mal-estar identitário.

Com o objetivo de conciliar o seu reconhecimento social com a sua realização pessoal, o sujeito passa por situações que geram um mal-estar identitário, fazendo o sujeito questionar o seu destino social.

Na terceira hipótese – Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade –, o sujeito age através da expressividade, isto é, o sujeito vai na direção do que acredita ser bom para ele de acordo com o modelo cultural vigente; e da reflexividade, na qual o sujeito age por si, se distanciando do modelo cultural na busca por resolver suas tensões existenciais e consolidar o seu núcleo identitário (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024). As duas faculdades da consciência, tanto a expressividade quanto a reflexividade, despertam no sujeito a compreensão do que ele precisa fazer para se tornar sujeito de si. São essas capacidades que o incentivam a construir uma narrativa identitária coerente a fim de compreender e aliviar seu mal-estar identitário, a canalizar sua energia para encontrar motivações para a ação e, por fim, a enfraquecer suas resistências internas, fortalecendo assim sua determinação para agir efetivamente (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Diante da expressividade, o sujeito busca aquilo que considera bom para si mesmo, um impulso culturalizado, é o instinto vital que o motiva a responder aos chamados de sua essência mais profunda. Essa capacidade permite que ele interiorize as orientações de um modelo cultural predominante e se motive a traduzi-las em um projeto concreto adaptado à sua situação particular. Além disso, a expressividade o auxilia a superar as resistências que surgem em seu caminho, fortalecendo suas motivações. Com o intuito de superar as resistências, ele buscará transformar motivações questionáveis em motivações justificáveis, motivações que surgem involuntariamente em motivações conscientemente escolhidas, e motivações potencialmente perigosas em motivações essenciais para a sua vida. Ele se concentrará apenas em suas motivações consideradas respeitáveis: aquelas que são legítimas, voluntárias e vitais. Ao fazer isso, ele poderá continuar ocultando de si

mesmo seus interesses questionáveis, ignorando seus hábitos involuntários e reprimindo impulsos inconscientes (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

A reflexividade implica se distanciar das influências de qualquer modelo cultural, permitindo enfraquecer as resistências que impedem a ação, ao ajudar o sujeito a tomar consciência dos processos culturais e psicológicos que o influenciam. Desse modo, ela desempenha um papel fundamental no enfrentamento das resistências associadas às motivações consideradas legítimas. Por meio da reflexividade, o sujeito é capaz de superar a hesitação diante de objetivos igualmente valorizados pelo modelo cultural, fortalecer sua determinação em estabelecer e alcançar metas realistas e realizar uma avaliação precisa de seus próprios talentos e habilidades (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Na quarta hipótese – Implementação do processo de libertação das amarras sociais –, ao enfrentar as tensões existenciais e em busca de alcançar o núcleo identitário, sempre transitório, o sujeito traça, em sua trajetória, um processo de libertação das amarras sociais. Essa atitude transformadora o coloca no centro de suas escolhas, tornando-o sujeito de si, fazendo dele o protagonista de sua própria narrativa, um ator social, afastando-se do preconcebido “destino social” e definindo ativamente seu papel nas relações sociais que o influenciaram. O percurso para atingir esse núcleo identitário pode tê-lo levado a enfrentar diversas tensões existenciais, desde a zona de submissão até a zona de insubmissão. Apesar disso, ele construiu sua própria história, tomando decisões que o situam em uma esfera identitária escolhida por ele, não imposta por outros – comprometida, engajada, desejada ou atribuída (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Para a ASCD, os sujeitos, em suas relações sociais, têm papel fundamental nas mudanças socioculturais. Para que isso aconteça, o sujeito tem a capacidade reflexiva sobre os seus atos. Dessa forma, o sujeito, ao longo de sua história, assume diversas classificações identitárias a depender das situações vividas, gerenciando as tensões a fim de constituir sua identidade provisória, fragmentada (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Hall, 2006; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

Nas análises sobre as mudanças sociais e culturais, quando uma comunidade, no caso do nosso projeto de pesquisa, a comunidade surda, passa por mudanças em suas relações sociais, ela vivencia, ao mesmo tempo, a velha e a nova maneiras a

depende da situação: a primeira, para tentar sobreviver, e a segunda, se impondo, resistindo (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2023, 2024).

Essa é uma constatação que se vincula à nossa pesquisa, pois pretendemos compreender, diante da denegação de direitos, as mudanças pelas quais o povo surdo passou ao longo de sua história por meio do nosso objetivo principal, que é refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística, e, dessa forma, tentar identificar suas classificações identitárias ao longo dessas mudanças. Isso implica um esforço para identificar e analisar as classificações identitárias que podem surgir ou se modificar ao longo desse processo de mudança.

1.5.3 Luta por Reconhecimento (LR)

Como uma abordagem transdisciplinar, a ASCD fez diálogo, recentemente, entre os anos de 2018 e 2019 (Alves, 2019; Alves; Pedrosa, 2020a; Pedrosa; Alves, 2022), com uma teoria da Filosofia Social, a teoria da Luta por Reconhecimento (Honneth, 2009)⁴¹, que, com base nas relações intersubjetivas dos sujeitos, propõe uma gramática moral. Acreditamos que essa base teórica está interligada à investigação em tela, que visa expor estruturas de poder e, acima de tudo, conscientizar aqueles envolvidos em relação de poder, motivando-os a lutar pelo reconhecimento⁴² de seus direitos como parte marginalizada da sociedade.

Honneth (2009), em seu livro *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*⁴³, fruto de uma tese de livre-docência na Universidade de Frankfurt,

⁴¹ Diferentes estudiosos também investigaram a teoria da Luta por Reconhecimento (Fuhrmann, 2013a; Souza, 2016; Macedo, 2022), como por exemplo, pensadores como Fraser (2006, 2007) e Taylor (2000, 2009, 2011). No entanto, é importante ressaltar que a interlocução com a teoria honnethiana (Honneth, 2009) se revela particularmente significativa e apropriada para enriquecer as pesquisas na perspectiva da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).

⁴² Usaremos o termo “Luta por Reconhecimento (LR)” em maiúsculo quando nos referirmos à teoria e utilizaremos em minúsculo, “luta por reconhecimento”, quando se tratar da prática de lutar por reconhecimento de um modo generalizado.

⁴³ É importante destacar, nesse ponto, a teoria de Nancy Fraser (2006, 2007), que propõe uma abordagem dualista das injustiças sociais, delineando as esferas econômica e cultural como independentes. A autora identifica a injustiça como a violação do princípio de paridade de participação, manifestando-se na exploração e exclusão social na esfera econômica, e na marginalização cultural de grupos. Fraser (2006, 2007) advoga pela integração de demandas por redistribuição e reconhecimento

com orientação de Jürgen Habermas, tenta conceituar uma teoria social crítica, baseada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Honneth, 2009; Albornoz, 2011; Souza, 2012; Fuhrmann, 2013a; Panigassi, 2020; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020; Araújo Neto, 2018). Para Butler (2018, p. 133-134), “provavelmente é justo dizer que Honneth chamou atenção de maneira singular ao problema do reconhecimento, não apenas em Hegel, mas na teoria social contemporânea e na antropologia filosófica”.

Desta feita, Honneth (2009) apresentou uma nova perspectiva para a teoria social originada na Escola de Frankfurt em 1930 por Horkheimer e Adorno, o que Axel Honneth chamou de *déficit sociológico* (Souza, 2012; Fuhrmann, 2013a; Melo, 2014; Araújo Neto, 2018, 2020). Ele afirmou que seus predecessores, incluindo seu mentor Habermas, deixaram de lado a ação social do sujeito como mediador na sociedade, a que Honneth (2009) considera a base para compreender os conflitos sociais (Honneth, 2009; Albornoz, 2011; Souza, 2012; Fuhrmann, 2013a; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020; Araújo Neto, 2018). Na visão honnethiana, o conflito está intrinsecamente ligado à violação das condições de reconhecimento, que afeta diretamente a identidade do sujeito e sua capacidade de alcançar a autorrealização (Honneth, 2009; Araújo Neto, 2013, 2018; Fuhrmann, 2013a; Souza, 2016, 2020). Para Araújo Neto (2020, p. 324), na esteira da visão de Honneth, “a questão do conflito se manifesta a partir do momento em que as pautas políticas dos grupos minoritários almejam uma pretensão de efetividade, de concretização de seus objetivos”, fato que se conecta à nossa pesquisa ao trabalhar com o povo surdo, uma minoria linguística que, diante da violação de seus direitos, luta por reconhecimento, assertiva que pretendemos verificar por meio do objetivo da pesquisa.

A fim de sanar essa aporia, o *déficit sociológico*, Honneth (2009) busca, em primeiro lugar, desenvolver sua teoria a partir de uma reinterpretação das concepções de Mead e Hegel (Albornoz, 2011; Anderson; Honneth, 2011; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018; Ventura 2011; Souza, 2012; Souza, 2016, 2020). Honneth se baseia na tradição

na busca por justiça social, ressaltando a complementaridade dessas dimensões. As teorias de Fraser (2006, 2007) e Honneth (2009) convergem na importância do reconhecimento para a justiça social, apesar das divergências sobre a relação entre reconhecimento e redistribuição. Enquanto Honneth (2009) destaca o reconhecimento como condição prévia para a redistribuição, Fraser (2006, 2007) argumenta que as demandas por redistribuição e reconhecimento são igualmente cruciais, visando uma transformação social abrangente. Apesar das diferenças, ambos compartilham a preocupação com a justiça social, admitindo a importância fundamental do reconhecimento nesse contexto (Fraser, 2006, 2007; Honneth, 2009; Bressiani, 2011; Macedo, 2022; Panigassi, 2020).

filosófica de Hegel, especificamente no conceito de reconhecimento, para desenvolver sua teoria. Na visão de Hegel (Honneth, 2009; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018; Ventura, 2011; Souza, 2012; Sobottka, 2013; Souza, 2016, 2020), o reconhecimento é o elemento normativo fundamental que determina as expectativas individuais, sendo que a formação da personalidade ocorre por meio de conflitos intersubjetivos que se transformam em conflitos de grupos pela busca de reconhecimento de suas particularidades. No entanto, a interpretação predominante de Hegel sugere que, em seus escritos posteriores, ele teria abandonado a ênfase no reconhecimento intersubjetivo em favor de uma filosofia centrada no sujeito isolado e em sua relação com as instituições sociais (Honneth, 2009; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018; Ventura, 2011; Souza, 2012; Sobottka, 2013; Souza, 2016, 2020; Panigassi, 2020).

Inicialmente, Honneth baseia sua teoria do reconhecimento nos escritos de Hegel em Jena, mas posteriormente revisita os escritos de Hegel, encontrando neles uma base para sua teoria do reconhecimento. Nessa esteira, Honneth pretendia atualizar a concepção hegeliana de um sistema ético, ao mesmo tempo que buscou abranger, por meio de seu modelo teórico, tanto a esfera individual quanto a social do desenvolvimento pessoal. O propósito crítico dessa teoria consiste em analisar a relação entre as expectativas normativas dos sujeitos e as estruturas de integração, visando superar situações de desrespeito e construir um sistema ético, uma lógica moral para os conflitos sociais (Honneth, 2009; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018; Ventura, 2011; Souza, 2012; Sobottka, 2013; Souza, 2016, 2020; Panigassi, 2020).

Essa parece ser a solução encontrada por Honneth para lidar com o *déficit sociológico* das teorias normativas. Ele atualiza os argumentos de Hegel e Mead, identificando três princípios integradores fundamentais: vínculos emocionais intensos, a atribuição de direitos e a orientação por valores (Honneth, 2009; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018; Ventura, 2011; Souza, 2012; Sobottka, 2013; Souza, 2016, 2020). Assim, sua pretensão era desenvolver uma teoria crítica da sociedade, que, no seu entendimento, “deve partir do princípio de que as relações de reconhecimento contêm pretensões normativas na sua estrutura, as quais possibilitam o esclarecimento da mudança social” (Rosenfield; Saavedra, 2013, p. 16-17).

Para tornar a sua teoria plausível, Honneth precisa, por consequência, encontrar na história social traços de uma tipologia tripartite negativa da estrutura das relações de reconhecimento. Esta tipologia negativa deveria cumprir duas tarefas: (1) para cada esfera de relação de

reconhecimento deve surgir um equivalente negativo, com o qual a experiência de desrespeito possa ser esclarecida, seguindo a estrutura da forma de reconhecimento correspondente; (2) a experiência de desrespeito deve ser ancorada de tal forma em aspectos afetivos do ser humano, que venha à tona a sua capacidade motivacional de desencadeamento de uma luta por reconhecimento (Rosenfield; Saavedra, 2013, p. 23).

Dessa forma, como explicado na citação acima, em sua teoria, Honneth (2009) procura explicar como os sujeitos e os grupos sociais se estabelecem na sociedade. Para o estudioso, em suas relações intersubjetivas, os sujeitos, ao serem desrespeitados, ou seja, quando há o conflito social, essa experiência de desrespeito social leva (ou deveria levar) os sujeitos a iniciarem uma luta por reconhecimento por sua identidade pessoal ou coletiva (Honneth, 2009; Ventura, 2011; Fuhrmann, 2013a, 2013b; Souza, 2016, 2020; Araújo Neto, 2020), no caso em tela, os sujeitos surdos, “o que se configura é um conflito linguístico por meio das lutas por direitos linguísticos que reverberam na inacessibilidade comunicacional” (Oliveira, 2022, p. 90). A seguir (Quadro 10), exporemos a estrutura da teoria de Honneth (2009) e, em seguida, apontaremos as principais características dela detalhadamente.

Quadro 10 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento em Honneth

	FORMAS DE RECONHECIMENTO		
	RELAÇÕES PRIMÁRIAS (Amor)	RELAÇÕES JURÍDICAS (Direito)	COMUNIDADE DE VALORES (Solidariedade)
MODOS DE RECONHECIMENTO	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
AUTORRELAÇÃO PRÁTICA	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
FORMAS DE DESRESPEITO	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Honneth (2009) e Alves e Pedrosa (2020a).

Detalhando o quadro acima (Quadro 10), na teoria da Luta por Reconhecimento, na primeira forma de reconhecimento, o amor (Relações Primárias), o reconhecimento se estabelece através da dedicação emotiva, no plano dos afetos, em relações primárias com pessoas próximas, como, por exemplo, entre pais e filhos, amigos, gerando autoconfiança. O reconhecimento na esfera do amor, para Honneth (2009), é o elemento central e estrutural de toda eticidade. A conexão simbiótica alimentada é o que gera a confiança em si (autoconfiança), permitindo a participação

autônoma na vida pública. Essa autorrelação é vista como uma base indispensável para o desenvolvimento individual e social (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020; Panigassi, 2020). O desrespeito a esse reconhecimento se dá por maus-tratos e violação (Honneth, 2009; Fuhrmann, 2013b; Souza, 2016, 2020).

Na forma de reconhecimento do direito (Relações Jurídicas), como membro de uma coletividade, o sujeito espera o respeito cognitivo, sendo assim, “obedecendo à mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre as normas morais” (Honneth, 2009, p. 182), e, dessa forma, ao se referir positivamente a si mesmo, é possível alcançar o autorrespeito (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020). Na sociedade moderna, o reconhecimento como pessoa de direitos é universal e igualitário para todos os sujeitos. Os direitos individuais não estão mais ligados a expectativas específicas de papéis sociais, pois agora são aplicáveis igualmente a todos os seres humanos, independentemente do seu nível de estima social (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020), desse modo, no reconhecimento pelo direito, “são postas em relevo as propriedades gerais do ser humano. No caso da valoração social, são postas em relevo as propriedades que tornam o sujeito diferente dos demais, ou seja, as propriedades de sua singularidade” (Rosenfield; Saavedra, 2013, p. 21). Contudo, através da privação de direitos e da exclusão, os sujeitos experenciam o desrespeito aos seus direitos (Honneth, 2009, 2013; Fuhrmann, 2013b; Souza, 2016, 2020). Muitas vezes, ao ter seu direito negado, os sujeitos dependem da participação em grupos sociais que lhes proporcionem um tipo de respeito compensatório (Honneth, 2009, 2013).

Na terceira forma de reconhecimento, a solidariedade (Comunidade de Valores), os sujeitos buscam a estima social, isto é, a aceitação e o interesse afetivo, por seus parceiros de interação, de suas particularidades (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020). Para Honneth (2009), dessa forma são geradas relações solidárias e, através dessas relações, os sujeitos alcançam a autoestima. O

desrespeito a essa relação solidária acontece por degradação moral e ofensa (Fuhrmann, 2013b; Honneth, 2009, 2013; Souza, 2016, 2020).

Assim, tem-se hoje que a afirmação na rede dinâmica da estima social não se faz apenas no registro da dinâmica intersubjetiva e do reconhecimento das capacidades e realizações individuais, mas na dinâmica dos grupos que representam formas de vida, como afirmação e conquista de estima social de grupos ou “movimentos sociais”. Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância das capacidades por eles representadas, de modo coletivo, tanto mais existe a possibilidade de elevar na sociedade o valor social do grupo que representam – dito de outro modo, elevar a reputação de seus membros (Albornoz, 2011, p. 141).

Então, essa forma de reconhecimento mútuo está relacionada à existência de um contexto de vida social no qual os membros formam uma comunidade de valores, guiados por concepções e objetivos comuns. Quanto mais abertas forem as concepções éticas em relação a diferentes valores e quanto menos hierarquizada for a estrutura, mais a estima social terá características individualizadas e criará relações simétricas (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020).

Pelo que foi apresentado, existem três formas de reconhecimento – o amor, o direito e a solidariedade; e a luta por reconhecimento irá acontecer através da experiência do desrespeito em uma dessas formas de reconhecimento. Destarte, os sujeitos e os grupos sociais somente podem constituir e (re)construir suas identidades (individual e coletiva) quando são reconhecidos intersubjetivamente por seus parceiros de interação (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011, 2013, 2018, 2020; Melo, 2011; Ventura, 2011; Souza, 2012; Fuhrmann, 2013a, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Sobottka, 2013; Souza, 2016, 2020; Panigassi, 2020) e, com isso, “trazem para a sociedade expectativas normativas e reivindicações de caráter moral com que buscam garantir meios de expressão da identidade e da autorrealização” (Ventura, 2011, p. 160). Dito de outra forma, o aspecto moral dessa luta está relacionado à necessidade mútua dos sujeitos de terem suas identidades reconhecidas pelos outros. Isso significa que a identidade de cada sujeito é formada em um processo intersubjetivo mediado pelo recurso do reconhecimento nas relações próximas (amor), na esfera institucional (direito) e na convivência em comunidade

(solidariedade) (Honneth, 2009, 2013; Ventura, 2011; Fuhrmann, 2013a, 2013b; Souza, 2016, 2020; Araújo Neto, 2020).

Acreditamos que essa teoria, Luta por Reconhecimento, nos ajudará a entender as construções identitárias dos sujeitos surdos em suas lutas por reconhecimento dos seus direitos, sobretudo do direito a uma educação em sua língua, como já observado em trabalhos anteriores (Alves, 2019; Alves; Pedrosa, 2020a, 2021a, 2021b; Oliveira, 2022; Pedrosa; Alves, 2022).

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, uma contextualização da Análise Crítica do Discurso (ACD) na linguística e na história, trazendo as bases teóricas que influenciaram a ACD desde sua gênese, como a Teoria Crítica e a Linguística Crítica. Explicitamos, ainda, os principais objetivos da ACD e alguns termos-chave para a abordagem, como discurso, crítica, poder, hegemonia, ideologia. Foi tratado, além disso, das correntes da ACD, abordando as correntes europeias e as correntes latino-americanas e, em específico, mais detalhadamente, a corrente brasileira e nordestina da ACD (Sul do Sul), a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), abordando seu surgimento e as principais bases teóricas. Dentre as bases teóricas da ASCD, trabalhamos, para os fins desta pesquisa, com a Sociologia para a Mudança Social (SMS) e a teoria da Luta por Reconhecimento (LR), que foram expostas detalhadamente. Sendo assim, partimos, agora, no próximo capítulo (Capítulo 2), para outro aporte teórico desta pesquisa, abordado de forma transdisciplinar com a ACD, os Estudos Surdos.

CAPÍTULO 2 - ESTUDOS SURDOS – UM CAMINHO DA DENEGAÇÃO AO DESPERTAR HISTÓRICO-SÓCIO-CULTURAL

Nesse entrelaçamento, considerando que, em seu engajamento político, a ACD tem como objetivo estudar as práticas sociais pelo viés dos grupos dominados, visando a igualdade social (Lira; Alves, 2018), dialogamos teoricamente com os Estudos Surdos, abrangendo a visão educacional como minoria linguística, assim como a história de luta pela valorização da cultura e das identidades surdas (Quadros, 1997; Strobel, 2009a, 2009b; Gesser, 2012; Perlin, 2016; Fernandes; Reis, 2020).

Os Estudos Culturais surgiram como resposta a uma necessidade política de democratizar a educação. Essa abordagem trouxe uma mudança significativa na maneira como as artes e a literatura eram ensinadas, além de ampliar a compreensão de sua relação com a história e a sociedade contemporâneas. Ao ir além das abordagens tradicionais, os Estudos Culturais exploraram as interseções entre cultura, poder, identidade e transformação social, destacando a importância das práticas culturais como reflexo e influência das dinâmicas sociais mais abrangentes (Cevasco, 2003; Mattelart; Neveu, 2004; Nery, 2022). Nesse sentido, são válidas as palavras de Mattelart (2005, p. 97-98, destaque do autor):

Não há cultura sem mediação, não há identidade sem tradução. Cada sociedade retranscreve os signos transnacionais, adapta-os, os reconstrói, reinterpreta-os, reterritorializa-os, ‘ressemantiza-os’. [...] A idéia de apropriação individual e coletiva corresponde a uma mudança de paradigma no conjunto das ciências humanas, que abre para novos objetos de pesquisa, para novos métodos, para novas referências teóricas. Visão reticular da organização social, retorno ao sujeito em seu estatuto de ator, aos mediadores e intermediários, aos vínculos intersubjetivos, aos rituais do cotidiano, aos saberes comuns, às artes de fazer dos usuários ou praticantes, às identidades de proximidade e às inscrições múltiplas [...].

Dessa forma, nos Estudos Culturais, como campo de estudo, cultura é entendida em um sentido amplo e antropológico, indo além de uma análise restrita aos vínculos entre cultura e nação, que seria, para Williams (2001, p. 119, destaque do autor, tradução nossa)⁴⁴, “a de que a arte de um período está estreita e

⁴⁴ No original: “la de que el arte de un período está estrecha y necesariamente relacionado con el “modo de vida” dominante en general, y que, en consecuencia los juicios estéticos, morales y sociales muestran una íntima interrelación” (Williams, 2001, p. 119).

necessariamente relacionada com o ‘modo de vida’ dominante em geral, e que, consequentemente, os juízos estéticos, morais e sociais apresentam uma íntima inter-relação”, para uma visão da cultura dos grupos sociais, que busca compreender como a cultura de um grupo, principalmente das classes populares, desempenha um papel tanto na contestação da ordem social como na adesão às relações de poder. Nesse sentido, a cultura é vista como um campo de luta pela construção da significação social (Cevasco, 2003; Mattelart; Neveu, 2004; Nery, 2022).

É nesse particular que os Estudos Surdos estão inseridos. Essa abordagem crítica e reflexiva desafia visões tradicionais e estereotipadas da surdez, visando promover uma perspectiva inclusiva e respeitosa dos sujeitos surdos. A surdez, nesse bojo, não deve ser reduzida a uma condição médica ou de deficiência, mas deve ser compreendida como uma identidade cultural e linguística, sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural (Skliar, 1997, 2016; Strobel, 2009a, 2009b; Fernandes; Moreira, 2014; Perlin; Strobel, 2014). São os estudos sobre o povo surdo e a surdez sob o viés de uma história cultural, como defendido pelas pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2014, p. 21):

A história cultural é uma nova interpretação de caminhos percorridos, para a deferência do povo surdo, dando lugar à sua cultura, valores, hábitos, leis, língua de sinais, bem como à política que movimenta tais questões, e não mais a excessiva valorização da história registrada sob as visões do colonizador, uma história que dá lugar ao sujeito. Ela não interpreta o sujeito como algo fora de contexto, inventado, mas o sujeito como instrumento.

Os Estudos Surdos, sob as lentes da história cultural, reconhecem e valorizam a cultura e as identidades surdas. Em vez de privilegiar apenas a história registrada sob a perspectiva do colonizador, dão espaço ao sujeito surdo como um protagonista histórico legítimo (Skliar, 1997, 2016; Strobel, 2009a, 2009b; Fernandes; Moreira, 2014; Perlin; Strobel, 2014). É dessa forma que nos conectamos a esse particular dos Estudos Surdos, trilhando um caminho histórico-sócio-cultural do povo surdo.

Apresentaremos, então, neste capítulo, inicialmente, uma contextualização histórica dos estudos surdos, abordando como a educação dos surdos era tratada dos tempos antigos até o contexto atual, não deixando de falar, certamente, do contexto do Brasil e do Nordeste, mais especificamente de Sergipe. Logo após, exporemos as filosofias educacionais “testadas” na educação dos surdos ao longo da história, em

seguida discorreremos sobre a cultura e as identidades surdas e, por fim, faremos um diálogo dos Estudos Surdos por um viés decolonial.

2.1 ESTUDOS SURDOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A história dos sujeitos surdos segue um padrão similar ao de outras minorias que foram e ainda são privadas de seus direitos fundamentais, excluídas de participação social, expulsas de suas comunidades e, em situações extremas, até mesmo mortas. Essas minorias têm sido alvo de discriminação por causa de sua diferença, uma condição que, conforme observado por Mattelart (2005, p. 18, destaque do autor), “na era dos impérios europeus, o vocábulo ‘diferente’ readquire a significação que possuía no latim popular e que se perpetuou no francês antigo e no médio: selvagem, mau, cruel”, e sempre foi associado a conotações negativas ao longo do tempo.

Infelizmente, essa discriminação ocorre em diversas esferas da vida, afetando as dimensões política, social, cultural, econômica e educacional. No caso específico dos surdos⁴⁵, eles enfrentam desafios significativos. Um exemplo é a privação do direito a receber uma educação adequada na língua de sinais, que é a sua língua natural⁴⁶ e principal forma de comunicação. Essa negação do acesso à língua de sinais impõe barreiras ao desenvolvimento pessoal e educacional dos surdos, afetando sua inclusão e a igualdade de oportunidades na sociedade.

Portanto, é evidente que a história dos surdos reflete um padrão recorrente de injustiças enfrentadas por várias minorias, cujos direitos são sistematicamente violados. É essencial reconhecer e combater essa discriminação, garantindo que todos tenham igualdade de direitos e oportunidades, independentemente de suas diferenças, fato que justifica a escolha de trabalhar com a ACD, no sentido de reconhecer e denunciar discriminações, o que pretendemos com este trabalho por meio do objetivo geral, a saber, refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores

⁴⁵ Recomendamos consultar Debona e Passos (2019) para obter um panorama abrangente do histórico da educação das pessoas com deficiência, uma vez que nossa análise se concentrou especificamente no contexto histórico dos surdos.

⁴⁶ “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 31).

sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística.

Ao observarmos o passado remoto, mais especificamente a Idade Antiga, encontramos exemplos de exclusão e negação de direitos. Na Grécia, os surdos não recebiam educação, uma vez que o filósofo Aristóteles acreditava que, por não possuírem linguagem verbal, eles eram incapazes de raciocinar, sendo, assim, marginalizados na sociedade. Em contrapartida, na Roma Antiga, os surdos não eram simplesmente tratados de maneira diferente, mas sim excluídos, considerados imperfeitos e indignos de participar plenamente da vida em sociedade. No entanto, vale ressaltar que Sócrates apresentou uma visão distinta. O filósofo reconheceu que os surdos poderiam utilizar outras partes do corpo, como as mãos e a cabeça, para se comunicarem (Carvalho, 2007; Strobel, 2009a; Sacks, 2010; Campos, 2013; Souza, 2014; Fernandes; Reis, 2020).

Em um contexto histórico posterior, durante a Idade Média, a Igreja Católica não permitia a participação dos surdos nas celebrações religiosas devido à sua incapacidade de vocalizar os sacramentos. Como resultado, suas almas eram consideradas mortais. Além disso, durante esse período, os surdos eram proibidos de se casar e de receber heranças. Foi somente na Idade Moderna que uma distinção entre surdez e mudez começou a surgir e, com isso, os primeiros relatos de iniciativas educacionais direcionadas aos surdos (Carvalho, 2007; Strobel, 2009a; Sacks, 2010; Souza, 2014; Fernandes; Reis, 2020).

No entanto, há registros que contradizem as práticas predominantes na época. Por exemplo, no século XVI, o médico e filósofo italiano Giralamo Cardano demonstrou interesse pela surdez devido ao fato de ter um filho surdo. Ele afirmou que os surdos poderiam aprender a ler e escrever, abrindo assim a possibilidade de receberem instrução. Outro exemplo é o monge espanhol Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro professor de surdos. No século XVI, ele fundou uma escola para surdos, na qual os ensinava a falar, escrever, ler e até mesmo rezar. Também no século XVI, o padre espanhol Juan Pablo Bonet ensinava aos surdos o uso de sinais, a fala e o alfabeto datilológico⁴⁷, considerando-os fundamentais para a

⁴⁷ Também chamado de alfabeto manual, “é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas” (Gesser, 2009, p. 28).

educação dos surdos. Podemos perceber, com esses registros, o surgimento de várias abordagens para a educação e comunicação dos surdos (Silva, 2006; Carvalho, 2007; Strobel, 2009a; Sacks, 2010; Souza, 2014; Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Fernandes; Reis, 2020).

Durante o século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée dedicou-se ao treinamento de professores para surdos e estabeleceu a primeira escola pública para surdos em Paris. Paralelamente, nos Estados Unidos, Thomas Galaudett fundou a primeira escola para surdos, trazendo consigo a metodologia utilizada na França. Esses avanços foram importantes marcos na educação e no desenvolvimento das comunidades surdas tanto na Europa quanto nos Estados Unidos (Silva, 2006; Carvalho, 2007; Strobel, 2009a; Sacks, 2010; Souza, 2014; Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Fernandes; Reis, 2020).

Como mencionado anteriormente, todas essas figuras históricas desafiaram as afirmações de que os surdos eram incapazes e carentes de capacidade intelectual. Suas notáveis contribuições e ações questionaram veementemente as crenças discriminatórias e excludentes que prevaleceram até então em relação aos surdos. Por meio de suas iniciativas e práticas pedagógicas, esses sujeitos demonstraram que os surdos são plenamente capazes de aprender, adquirir conhecimento e se comunicar efetivamente. Dessa forma, eles superaram as barreiras que restringiam o potencial dos surdos, desafiando concepções equivocadas e estereótipos prejudiciais. Como resultado, suas contribuições desempenharam um papel fundamental no estabelecimento do reconhecimento da igualdade de capacidades e direitos dos surdos, além de impulsionar avanços significativos na esfera educacional e na inclusão social dessa comunidade.

Nesse ínterim, um evento marcou negativamente a trajetória dos surdos: o Congresso de Milão, realizado em 1880, o qual instituiu a oralização como método educacional predominante para os surdos (Kinsey, 1880; La Rochelle, 1880; Silva, 2006; Strobel, 2009a, 2009b; Martins, 2010; Campos, 2013; Souza, 2014; Rodrigues, 2018; Câmara, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2021; Vieira-Machado; Rodrigues, 2022; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023).

Contudo, diversos congressos abordaram a questão da educação de surdos em âmbito global, sendo o Congresso de Milão o mais conhecido e mencionado.

Nesse contexto, juntamo-nos a diversos autores que já analisaram e discorreram sobre esses congressos (Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado, 2019; Pedrosa *et al.*, 2022; Vieira-Machado; Rodrigues, 2022; Alves; Pedrosa, 2023a, 2023b; Pedrosa *et al.*, 2023) e, de igual forma, faremos uma explanação sobre eles. Os congressos organizados por ouvintes foram: Paris (1878), Milão (1880), Bruxelas (1883) e Paris (1900 - sessão dos ouvintes), e os congressos organizados por associações de surdos foram: Paris (1889), Chicago (1893), Genebra (1896), Dijon (1898), Paris (1900 - sessão dos surdos-mudos⁴⁸) (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Rodrigues, 2018).

O Congresso de Milão desempenhou um papel capital, uma vez que a partir dele as Línguas de Sinais passaram a ser proibidas e marginalizadas em todo o processo educacional dos surdos no mundo. No entanto, é importante destacar que dois congressos anteriores já estabeleciam e preparavam as bases para as deliberações que ocorreriam no Congresso de Milão em 1880. Esses congressos são o Congresso de Paris em 1878 (Figura 2) e o Congresso de Lyon em 1879. Dito de outra maneira, foi a partir desses dois congressos que defensores do método oral na educação dos surdos começaram a se organizar, o que culminou, em 1880, no Congresso de Milão, na oficialização do método oral como abordagem predominante na educação dos surdos (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2021; Vieira-Machado; Rodrigues, 2022; Rodrigues; Vieira-Machado, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023).

⁴⁸ Apesar de ser utilizado antigamente, como aparece em alguns congressos, até pelo desconhecimento entre as diferenças, o termo surdo-mudo é considerado pejorativo, discriminatório, pela comunidade surda.

Figura 2 – Participantes do Congresso de Paris em 1878



Fonte: Disponível em: <https://noetomalalie.hypotheses.org/174>. Acesso em: 30 nov. 2023.

No Congresso de Paris em 1878, intitulado “O Primeiro Congresso Internacional para o Melhoramento das Condições dos Cegos e Surdos-Mudos”, ocorreu um debate acerca do método mais eficaz para o ensino dos surdos. No entanto, não houve consenso sobre o assunto. É relevante destacar que esse congresso abordou outros temas além da educação dos surdos, como o próprio título indica, refletindo uma abrangência mais ampla de questões relacionadas ao bem-estar e às condições desses sujeitos (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2021; Vieira-Machado; Rodrigues, 2022; Rodrigues; Vieira-Machado, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023). Vejamos uma das deliberações do congresso:

O Congresso, depois de ter deliberado cuidadosamente (mantendo o uso da mímica natural, como auxílio ao ensino, como meio primário de comunicação entre o professor e o aluno), considera que o chamado método de articulação e envolvendo a leitura da palavra nos lábios, que tem por objetivo de devolver o surdo-mudo de forma mais plena à sociedade, deve ser decididamente preferido a todos os outros, preferência que se justifica além disso, o uso cada vez mais generalizado deste método entre todas as nações da Europa e até mesmo na América (La Rochelle, 1879, p. 275, tradução nossa)⁴⁹.

⁴⁹ No original: “Le Congrès, après en avoir mûrement délibéré (tout en conservant l’emploi de la mimique naturelle, comme auxiliaire de l’enseignement, en tant que premier moyen de communication entre le maître et l’élève), estime que la méthode dite d’articulation et comportant la lecture de la parole sur les lèvres, qui a pour but de rendre plus complètement le sourd-muet à la société, doit être résolument préférée à toutes les autres, préférence que justifie d’ailleurs l’usage de plus en plus général de cette méthode chez toutes les nations de l’Europe et même en Amérique” (La Rochelle, 1879, p. 275).

No Congresso de Lyon, realizado no ano seguinte, em 1879, intitulado “Primeiro Congresso Nacional para Melhoramento das Condições dos Surdos-Mudos”, o debate em torno do método a ser utilizado na educação dos surdos ainda não chegou a um consenso unânime. Na maioria dos casos, havia defensores do método oral, porém também existiam aqueles que advogavam pelo uso da sinalização como um método complementar (Câmara, 2018; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2021; Vieira-Machado; Rodrigues, 2022; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023). Essa perspectiva é evidenciada na fala do presidente do congresso, Houdin, conforme relatado pelos secretários Hugentobler e La Rochelle:

Apesar de algumas reservas quanto ao uso da articulação, ele gosta de observar que a superioridade desse método foi novamente afirmada pelo congresso de Lyon; que a articulação permanece em primeiro plano e que a mímica vem apenas em segundo, como um acessório e a título transitório (Rodrigues; Vieira-Machado, 2019, p. 24).

Esses debates culminaram nas deliberações do “Segundo Congresso Internacional de Educação dos Surdos⁵⁰”, ocorrido em Milão em 1880. Nesse congresso, foi estabelecido que a oralização seria adotada como método educacional para os surdos (Kinsey, 1880; La Rochelle, 1880; Strobel, 2009a; Duarte; Morgado; Martins, 2010; Souza, 2014; Pedrosa; Alves, 2022; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023). Nesses congressos, “O ‘verdadeiro’ objetivo da educação dos surdos era o ensino da fala e o abandono dos sinais” (Câmara, 2018, p. 271, destaque do autor). Consequentemente, os surdos foram privados de sua língua, sendo-lhes negada a oportunidade de se expressar e de participar ativamente da sociedade, como evidenciado no relato de Ernest La Rochelle (1880, p. 10), secretário do congresso para a língua francesa, e Arthur Kinsey (1880, p. 4), secretário do congresso para a língua inglesa:

[...] o Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os sinais para tornar surdos-mudos a sociedade e dar-lhe um conhecimento mais perfeito da língua, declara que o método

⁵⁰ Identificamos a mudança do termo surdo-mudo, utilizado nos congressos anteriores, para o termo surdo neste congresso.

oral deve ser preferido a mimetismo para a educação e instrução dos surdos-mudos (La Rochelle, 1880, p. 10, tradução nossa)⁵¹.

O congresso - Considerando a incontestável superioridade da fala sobre os sinais na restauração do surdo-mudo à sociedade e em dar-lhe um conhecimento mais perfeito da língua, Declara – Que o método Oral deve ser preferido ao de sinais para a educação e instrução de surdos e mudos (Kinsey, 1880, p. 4, tradução nossa)⁵².

Como dito anteriormente, embora o Congresso de Milão seja amplamente conhecido e referenciado, ele não é o único responsável pela história de negação dos direitos dos surdos em todo o mundo. O oralismo, método que foi adotado durante o Congresso de Milão, baseia-se na ideia de que os surdos são deficientes e anormais, necessitando de tratamento médico, como apontado por Quadros (1997, p. 23): “A proposta oralista simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e a sociedade surda”.

É imperativo afirmar que o impacto desse evento foi prejudicial para o desenvolvimento do povo surdo no mundo. A imposição do método oral e a proibição das Línguas de Sinais refletiram a dinâmica de poder e dominação colonial, na qual a cultura surda foi marginalizada e subalternizada em relação à cultura majoritária ouvinte. Como resultado, as experiências e formas de comunicação do povo foram desvalorizadas e silenciadas. A imposição da cultura ouvinte hegemônica dificultou o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, bem como o acesso igualitário a oportunidades educacionais, sociais e culturais. Ainda hoje, é necessário reconhecer e desafiar a hegemonia da cultura ouvinte, promovendo a valorização e o respeito pela diversidade linguística e cultural dos surdos (Gesser, 2009; Souza, 2014; Bento, 2022).

Após o Congresso de Milão em 1880, outros congressos relevantes foram realizados para discutir a educação dos surdos (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023): Congresso Internacional

⁵¹ No original: “[...] Le Congrès, Considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le Sourd-Muet la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, Déclare que la méthode orale doit être préférée celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des Sourds-Muets” (La Rochelle, 1880, p. 10).

⁵² No original: “The Congress - Considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him a more perfect knowledge of language, Declares - That the Oral method ought to be preferred to that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb” (Kinsey, 1880, p. 4).

para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos, ocorrido em Bruxelas em 1883 – embora tenham surgido questionamentos em relação à decisão do Congresso de Milão, o Congresso de Bruxelas não resultou em alterações ou revisões dessas diretrizes previamente estabelecidas; Congresso Internacional dos Surdos-Mudos, em 1889, realizado por associações de surdos na cidade de Paris – durante as discussões, foram analisados os impactos das decisões tomadas no Congresso de Milão e, simultaneamente, foi apresentado um pedido oficial para reintegrar a linguagem gestual no âmbito da educação dos surdos; Segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos, também realizado por associações de surdos, no ano de 1893, em Chicago, que, “diferente dos demais congressos, os relatórios não apresentam reivindicações, mas estabelecem uma clara demonstração de força da comunidade surda nos Estados Unidos, bem como ocasião das demais comunidades manifestarem seus avanços” (Rodrigues, 2018, p. 105). Como exemplo dessa força, trazemos as palavras do surdo Henri Gaillard⁵³ no congresso:

- 1°. Que, para todas as questões relativas a carreiras, profissões e ofícios aplicáveis aos surdos-mudos, considera-se conselho da autoridade superior, em cada nação, para uma comissão composta, em igual número, por surdos-mudos e ouvintes-falantes dotados da necessária competência;
- 2°. Que o Estado e os municípios facilitem o acesso gratuito a suas oficinas e atendimentos a Surdos-Mudos dotados das capacidades necessárias;
- 3°. Que as sociedades que lidam com a colocação e o apoio a trabalhadores surdos-mudos desempregados sejam criadas onde quer que vá surgir a necessidade (Gaillard, 1894, p. 145, tradução nossa)⁵⁴.

⁵³ “Gaillard tornou-se surdo em decorrência de um bombardeio, quando tinha a idade de oito anos. [...] Aos doze anos Gaillard é admitido no Instituto de Surdos de Paris e teve como professores Charles Champmas e André Valade-Gabel [...]. Durante seis anos Gaillard estudou no Instituto, saindo dele em 1884, aos dezoito anos e iniciando sua vida profissional como tipógrafo e, posteriormente, como corretor na Imprensa Nacional. Note-se aqui que Gaillard experimentou no contexto do Instituto de Paris os possíveis reflexos iniciais das deliberações do Congresso de Milão (1880). [...] Desta forma, consideramos que o fato de ter estudado no Instituto de Surdos de Paris e sua proximidade com a comunidade surda de então são elementos primordiais na constituição do surdo militante Gaillard. O fato de ter estado junto, na condição de aluno, com aqueles que o precederam como irmãos surdos e o constituir-se surdo trabalhador e engajado nas associações e movimentos de surdos, autoriza Gaillard a pronunciar-se desde um lugar em que sua vida o conduziu a ser o surdo Gaillard” (Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021, p. 50-52).

⁵⁴ No original: “1°. Que, pour toutes les questions concernant les carrières, professions et métiers applicables aux Sourds-Muets, il soit pris conseil par l'autorité supérieure, dans chaque nation, auprès d'une commission composée, à chiffre égal, de sourds-muets et d'entendants-parlants doués de la compétence voulue; 2°. Que l'État et les municipalités donnent le libre accès de leurs ateliers et administrations aux Sourds-Muets doués des capacités exigées; 3°. Que des Sociétés s'occupant du placement et du soutien des ouvriers Sourds-Muets sans travail soient créées partout où le besoin s'en fera sentir” (Gaillard, 1894, p. 145).

O terceiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em 1896, na cidade de Genebra (Figura 4), foi concretizado por associações de surdos, no qual foi discutida a derrubada das decisões de Milão (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023).

Figura 3 – Participantes do Congresso de Genebra em 1896



Fonte: Rodrigues e Vieira-Machado (2023, p. 34).

Congresso Internacional dos Surdos-Mudos, em Djon, no ano de 1898, por associações de surdos, deliberando que, para o ensino de surdos congênitos, “se utilizasse um método que trabalhasse a escrita, os sinais, a leitura labial, permitindo que o surdo aproveitasse o melhor de cada qual” (Rodrigues, 2018, p. 109); e, no ano de 1900, em Paris, o congresso teve duas sessões, uma para surdos, Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos – sessão dos surdos, e uma sessão para ouvintes, Congresso Internacional para Estudos de Questões de Educação e de Assistência de Surdos-Mudos – sessão dos ouvintes, que propôs discutir as decisões de Milão e refletir sobre os métodos de educação para surdos (Duarte; Morgado; Martins, 2010; Rodrigues, 2018; Rodrigues; Vieira-Machado; Vieira, 2019; Rodrigues; Vieira-Machado; Souza, 2021; Rodrigues; Vieira-Machado, 2023). Em síntese, como assevera Rodrigues (2018, p. 110-111), temos:

Dos congressos propostos pelos ouvintes estão sempre em jogo, para além da eficácia dos métodos, uma forma de orientação sobre a vida de pessoas consideradas inábeis para administrar a sua própria história. Dos congressos organizados pelos surdos, podemos dizer que são manifestações de resistência que vão, paulatinamente, se

configurando também como formas de uma condução dos surdos pelos próprios surdos ou por parte daqueles que assumem o seu discurso.

É importante ressaltar que, anteriormente à realização desses congressos, já existiam instituições estabelecidas com o propósito de promover a educação dos surdos, como destacado por Rodrigues (2018, p. 86-87): “Na França, por exemplo, o Instituto Nacional dos Surdos-mudos foi criado em 1791. Experiências análogas aconteceram em outros países, como no Brasil a criação em 1857 do Instituto Imperial para surdos-mudos”.

Além dos congressos mencionados anteriormente, que ocorreram até 1900, houve outros eventos internacionais dedicados ao estudo das questões educacionais e de assistência aos surdos, dentre os quais podemos citar alguns: Liège, Bélgica, 1905; Edimburgo, Escócia, 1907; Londres, Inglaterra, 1925; West Trenton, EUA, 1933; Groningen, Holanda, 1950; Manchester, Inglaterra, 1958; Washington DC, EUA, 1963; Estocolmo, Suécia, 1970; Tóquio, Japão, 1975; Hamburgo, Alemanha, 1980; Manchester, Inglaterra, 1985; Rochester, EUA, 1990; Telavive, Israel, 1995; Sidney, Austrália, 2000; Maastricht, Holanda, 2005; Vancouver, Canadá, 2010, e Atenas, Grécia, 2015 (Duarte; Morgado; Martins, 2010, p. 8)⁵⁵.

Dentre os congressos mencionados, é importante destacar o 21º Congresso de Vancouver, ocorrido em 2010, sob o tema “Parceiros na Educação”. Esse evento foi particularmente significativo para a comunidade surda, ocorrendo 130 anos após o Congresso de Milão. Nele foram rejeitadas as resoluções estabelecidas em 1880, que proibiram o uso da língua de sinais nos programas educacionais de surdos em todo o mundo. Os organizadores do congresso demonstraram solidariedade em relação a essas resoluções históricas, repercutindo seu impacto até os dias atuais (Duarte; Morgado; Martins, 2010), fato que podemos conferir pelo posicionamento da organização na declaração:

Nós (Comissão Organizadora do ICED 2010): •Rejeitamos todas as resoluções aprovadas pelo ICED de Milão em 1880, que negou a inclusão das línguas gestuais nos programas educacionais para

⁵⁵ “Em Vancouver, 2010, estiveram presentes, pela primeira vez professores surdos portugueses. Marta Morgado e Helder Duarte. Marta Morgado, em conjunto com Mariana Martins, fizeram ainda uma intervenção sobre o ‘Programa Curricular de Língua gestual Portuguesa’ e apresentaram um poster acerca da ‘Influência dos professores surdos na construção da identidade de jovens surdos’” (Duarte; Morgado; Martins, 2010, p. 8, destaques dos autores).

alunos surdos; •Reconhecemos e lamentamos sinceramente os efeitos prejudiciais do Congresso de Milão; •Apelamos a todas as Nações do mundo que assegurem que os programas educacionais para surdos aceitem e respeitem todas as línguas e todas as formas de comunicação (Duarte; Morgado; Martins, 2010, p. 9).⁵⁶

O Congresso de Vancouver, realizado em 2010, representa uma conquista histórica para as comunidades surdas em todo o mundo. Nesse evento, houve o reconhecimento dos impactos negativos resultantes das resoluções do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que subalternizaram e marginalizaram o povo surdo, isto é, em Milão, empregaram uma “percepção negativa dos que são ‘diferentes’ da maioria da população e são considerados menores em valor e capacidades, e como resultado são considerados menos merecedores de estatuto, direitos, privilégios e oportunidades” (Martins, 2010, p. 11, destaque da autora), diferente do Congresso de Vancouver, mesmo que a reparação tenha vindo após mais de um século, 1880-2010, se demonstrou solidariedade e, acima de tudo, em suas resoluções, respeitou o direito do povo surdo a sua língua como minoria linguística e cultural⁵⁷.

Não devemos deixar de mencionar um fato primordial no estabelecimento e reconhecimento das línguas de sinais em todo o mundo. Em 1960, o professor do Gallaudet College, Willian Stokoe, conduziu pesquisas que conferiram um *status* linguístico às línguas de sinais. Com isso, essas línguas deixaram de ser vistas como um conjunto aleatório de símbolos visuais e gestuais e passaram a ser compreendidas como um sistema estruturado, baseado nos mesmos princípios organizacionais que estão presentes em qualquer outra língua. Os estudos de Stokoe tiveram um impacto significativo na educação de surdos, como assinala a pesquisadora surda Campello (2011, p. 15): “Foi o início de uma revolução social e linguística”, servindo como base para o desenvolvimento de pesquisas em diferentes países ao longo da história⁵⁸ (Lodi, 2004; Quadros; Karnopp, 2004; Campello, 2011; Castro Júnior, 2015).

No Brasil, um momento significativo para a educação dos surdos ocorreu em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como

⁵⁶ Encontramos a mesma informação em Martins (2010, p. 10).

⁵⁷ “grupo minoritário de pessoas que tem uma língua e uma cultura diferentes daqueles da população dominante numa nação ou sociedade” (Martins, 2010, p. 11).

⁵⁸ “Surgiram seguidores norte-americanos, como Battison (1974, 1978), Friedman (1977), Siple (1975 e 1978), Klima e Bellugi (1979) e Baker (1983), brasileiros, como Ferreira Brito e Langevin (1995), Karnopp (1994) e Quadros e Karnopp (2004), sem falar dos dicionários que foram os sustentáculos para a pesquisa de língua de sinais brasileira, como Oates (1969) e Capovilla et al. (2002)” (Campello, 2011, p. 15).

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁵⁹. Esse fato marcou o início da educação dos surdos no país⁶⁰ e contribuiu para o estabelecimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. O professor francês Eduard Huet, convidado por Dom Pedro II, veio ao Brasil com o objetivo de criar uma escola para surdos, na qual ele adotou o método combinado (Gesser, 2009, 2012; Campello, 2011; Mazzotta, 2001; Souza, 2014; Sofiato; Carvalho; Coelho, 2021). Assim, a Libras surgiu como um resultado da combinação entre a Língua de Sinais Francesa (LSF) e os sinais previamente utilizados pela comunidade surda brasileira (Gesser, 2009, 2012; Campello, 2011; Souza, 2014).

Em 1862, o professor Eduard Huet deixou o instituto e foi substituído pelo Dr. Manuel de Magalhães Couto. No entanto, como o Dr. Couto não possuía conhecimento sobre a educação de surdos, ele não deu continuidade ao trabalho educacional iniciado por Eduard Huet. Como resultado, o instituto acabou se transformando em um asilo para surdos (Campello, 2011; Gesser, 2012; Souza, 2014). Em 1868, o Instituto voltou a funcionar quando o Dr. Tobias Leite assumiu a direção. Tobias Leite, um médico de Sergipe, liderou o instituto de 1868 a 1896. Durante sua gestão, ele adotou inicialmente o método sinalizado e, posteriormente, incorporou o método oralizado na educação dos surdos (Campello, 2011; Souza, 2014; Sofiato; Carvalho; Coelho, 2021). Ele tinha plena consciência dos desafios enfrentados na educação dos surdos e optou por adotar métodos que considerava adequados às habilidades dos alunos, como evidenciado em sua declaração citada por Souza:

⁵⁹ “O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma escola centenária, a primeira escola de surdos no País, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. Alunos surdos, formados no INES, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda afluída por todo o país. Por isso, consideramos o INES como o berço da nossa língua de sinais e da nossa cultura surda” (Campelo; Resende, 2014, p. 77).

⁶⁰ Conforme apontado por Mazzotta (2001), a educação destinada a pessoas com deficiência no Brasil teve seu início apenas no final dos anos 50 do século XX. O autor divide essas políticas educacionais em dois períodos distintos. No primeiro momento, que abrange o período de 1854 a 1956, observamos a existência de iniciativas tanto oficiais quanto particulares de forma isolada. Exemplos incluem a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES) em 1857 e a Escola Municipal de Educação Infantil de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller em 1951, como ações oficiais. Destacamos também uma iniciativa privada, o Instituto Santa Terezinha em 1929. Já no segundo momento, compreendido entre 1957 e 1993, com iniciativas oficiais em âmbito nacional, mencionamos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957 e, em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, com o propósito de ampliar e aprimorar o atendimento a pessoas com deficiência em todo o território nacional.

A comunicação com um surdo-mudo pode ser escripta, oral ou por signaes. A escripta é o meio melhor e mais geral de comunicação com os surdos-mudos. Os poucos que conseguem aprender a palavra articulada evitão quanto podem, em parte pelo esforço que lhes é preciso, e, pelo acanhamento que lhes causa a sensação desagradável que produz sua voz inevitavelmente gutural. Os alemães não pensão assim: considerão a palavra articulada como o fim da educação dos surdos-mudos (Leite, 1877, p. 25 *apud* Souza, 2014, p. 64-65).

Seguindo a citação mencionada anteriormente, Tobias Leite levava em consideração diversos métodos de educação utilizados em outros países ao lidar com as dificuldades enfrentadas por alguns alunos surdos. Durante a administração da professora Ana Rímoli em 1896, foi implementado o primeiro curso regular de formação de professores para surdos. Já na década de 70, a professora Ivete Vasconcelos trouxe para o Brasil a filosofia da comunicação total, originada nos Estados Unidos (Gesser, 2009, 2012; Souza, 2014).

Ao longo do tempo, o INES utilizou diversos métodos educacionais, ocasionando atrasos no desenvolvimento educacional dos surdos. Isso também complicou a implementação de políticas públicas eficazes, especialmente no que diz respeito à oficialização da Libras, ao acesso dos surdos a uma educação bilíngue durante todo o percurso escolar e à formação de professores especializados no ensino de Libras e língua portuguesa para surdos (Gesser, 2009, 2012; Souza, 2014; Sofiato; Carvalho; Coelho, 2021). Esse atraso educacional e a efetivação de políticas públicas se deram pela influência das decisões do Congresso de Milão, em 1880 (Souza, 2014; Pedrosa; Alves, 2022), que instituiu o oralismo como método oficial na educação dos surdos, impactando, em todo mundo, no reconhecimento da língua de sinais.

No entanto, no presente momento⁶¹, o INES oferece uma ampla gama de serviços educacionais, incluindo Ensino Básico, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior com graduação e pós-graduação, além de pesquisa e extensão. Além disso, destaca-se o Curso Bilíngue de Pedagogia⁶², uma experiência pioneira não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina (Nascimento; Bezerra, 2014).

⁶¹ Informações disponíveis no site oficial do INES: <https://www.gov.br/ines/pt-br>.

⁶² “O curso do INES foi autorizado pelo MEC em 2005 para iniciar seu primeiro vestibular como Curso Normal Superior de Magistério e reformulado, posteriormente, em 2006 para ser transformado em curso de Pedagogia” (Nascimento; Bezerra, 2014, p. 55).

No Brasil, a investigação científica da Libras teve seu início na década de 80, graças aos trabalhos importantes da linguista Lucinda Ferreira Brito, vinculada à UFRJ, e à inclusão do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez na ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). No entanto, ao longo das décadas de 80 e 90, o estudo da Libras ainda permaneceu em grande parte à margem do interesse da maioria dos pesquisadores brasileiros (Quadros *et al.*, 2020).

Somente durante as décadas de 2000 a 2010 é que começamos a observar o início do processo de estabelecimento do campo de estudo da Libras no Brasil (Quadros *et al.*, 2020). Em primeiro lugar, em 2002, a Libras é oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da aprovação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

Por meio desse decreto, a Libras foi incluída como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. Além disso, foram garantidos aos alunos surdos o direito a uma escola bilíngue, a presença de intérpretes de Libras - Língua Portuguesa nas salas de aula e o atendimento educacional especializado. Em outras palavras, esse decreto estabelece a base para garantir a oferta de uma educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a formação adequada para os diversos profissionais necessários para sua educação (Brasil, 2005; Vilhalva; Arruda; Albres, 2014; Quadros *et al.*, 2020).

Dessa forma, podemos notar uma série de avanços significativos no campo da Libras no Brasil. Isso inclui o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, que visam fortalecer a formação e o suporte aos profissionais nesse campo. Além disso, foram criados cursos de Letras Libras nas modalidades presencial e à distância para atender à demanda de formação de professores e intérpretes de Libras em todo o país. Um exame de certificação nacional de proficiência em Libras, chamado PROLIBRAS, foi estabelecido para certificar os profissionais já atuantes na área, mas que ainda necessitam de uma formação formal. Além disso, tem havido um aumento na produção científica dedicada à Libras em nível de pós-graduação (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014; Quadros *et al.*, 2020).

Em uma linha temporal temos, em 2001, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PNAES) e o Programa Interiorizando Libras foram consolidados, resultando na criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) em várias regiões do Brasil. O principal objetivo desses programas foi capacitar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes no uso da língua de sinais em sala de aula, em colaboração com instituições responsáveis pela formação de profissionais da educação, como Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação e escolas (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014).

A segunda etapa do Programa, chamada Interiorizando Libras, teve como objetivo difundir a Libras por meio de diversas atividades, como reuniões, palestras e encontros realizados em instituições especializadas, escolas comuns, instituições de Ensino Superior, associações de moradores, grupos de mães e prefeituras municipais. Essas iniciativas contribuíram para esclarecer as necessidades dos alunos surdos, assim como suas habilidades e seus desafios específicos (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014).

Até 2006, o Ministério da Educação enviou equipamentos para todas as Secretarias Estaduais de Educação. O projeto CAS foi implementado nos 27 estados do Brasil, abrangendo alguns municípios⁶³. O objetivo do CAS é capacitar os profissionais do ensino regular que possuem alunos surdos matriculados, independentemente de terem ou não serviços de educação especial e salas de recursos. A implantação do PNAE proporcionou formação contínua e serviços para muitos profissionais, com destaque para os instrutores surdos para o ensino de Libras, o que trouxe visibilidade para a Libras, algo que era incipiente em todo o país (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014).

Em continuidade, a partir de 2011, o curso de Letras Libras, originalmente proposto e implantado pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2006, passou por uma expansão significativa em âmbito nacional. Isso ocorreu por meio do Programa Viver sem Limites, inserido no Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, o qual promoveu a inclusão e o fortalecimento desse curso em

⁶³ Em 2002/2003, nos estados de MS, PA, MG, PE, RS e no Distrito Federal; em 2003/2004, nos estados de RO, CE, MA, BA e AM; em 2004/2005, nos estados de TO, GO, RP, PI, ES, AP, AC, MT, RN, SE, AL e PB; em 2006, nos estados de RN, RJ, MG, PR, PR e nos municípios de Ribeirão Preto/SP e Cascavel/PR (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014, p. 26).

aproximadamente 27 universidades brasileiras (Albres; Neves, 2014; Quadros; Silva; Royer, 2020).

Apresentamos ainda as contribuições da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)⁶⁴, que ofereceu um curso de capacitação de instrutores de Libras surdos. Dessa forma, a FENEIS “se configura como um espaço de formação legitimado socialmente pela sua luta, pela representação de uma comunidade linguística e pelo seu ineditismo na esfera de formação de pessoas para o ensino da Libras” (Albres; Neves, 2014, p. 67).

A FENEIS desempenhou um papel fundamental em nível nacional na implementação do Plano Estratégico para disseminação e uso da Libras. Isso foi realizado através de cursos básicos de Libras, como o Libras em Contexto, além de cursos oferecidos aos professores de todas as redes estaduais de educação. A organização também desenvolveu cursos de metodologia para o ensino de Libras com o objetivo de capacitar pessoas surdas para atuarem como instrutores da língua. Além disso, a FENEIS participou de programas do governo federal, como o CAS, bem como o Programa Nacional de Interiorização da Libras (Albres; Neves, 2014; Vilhalva; Arruda; Albres, 2014).

Trazemos para a discussão o Programa Nacional de Educação (PNE), que constitui uma legislação brasileira vigente desde 25 de junho de 2014, regulamentada pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014a). Essa política pública tem como propósito estabelecer diretrizes, metas e estratégias para o avanço da educação no país, abarcando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sua efetivação demanda uma colaboração e coordenação eficazes entre os diferentes entes federativos (União, estados, municípios e Distrito Federal) e a sociedade civil. A monitorização periódica das metas delineadas no plano é essencial para avaliar o progresso e realizar ajustes necessários ao longo do tempo. O PNE desempenha um papel fundamental na busca por um sistema educacional mais eficiente, equitativo e alinhado às demandas da sociedade brasileira (Brasil, 2014a).

A meta 4, Educação Especial/Inclusiva, tem como objetivo

⁶⁴ “A FENEIS é a entidade que luta pelos direitos da comunidade surda brasileira, é filiada a Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal. Trabalhou em prol do reconhecimento da Libras, da acessibilidade para surdos em diferentes esferas da sociedade, da formação de instrutores e professores de Libras e da consolidação de uma educação bilíngue para surdos” (Albres; Neves, 2014, p. 70).

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a).

A partir do objetivo da meta 4 do PNE, na citação anterior, torna-se evidente que o compromisso em questão visa promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária por meio da educação. Dentro das 19 estratégias estabelecidas na meta 4 (Brasil, 2014a), destacamos a relevância da estratégia 4.7, que se alinha diretamente com o tema desta pesquisa, intitulada “Braille e educação bilíngue libras/língua portuguesa”. Essa estratégia tem como propósito

Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Brasil, 2014a).

O que o PNE apresenta é uma reiteração de uma política proposta desde 2005, que, até o momento, não é efetivamente cumprida, conforme evidenciado pelos próprios dados de monitoramento do PNE. Segundo o Painel de Monitoramento do PNE, administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica para alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação atingiu 94,2% em 2022. No entanto, no mesmo ano, o percentual de matrícula desses alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de apenas 45,1%.

Ao analisar os dados, evidencia-se uma lacuna significativa que, em nossa perspectiva, somente poderá ser superada por meio de políticas educacionais que promovam o acesso desses alunos às salas de AEE, bem como pela formação adequada de profissionais para atendê-los⁶⁵.

⁶⁵ “[...] apesar do AEE ser indicado como o meio para o aluno da educação especial receber seu

Com relação ao atendimento aos alunos surdos, faz-se mister adotar uma abordagem bilíngue, integrando a Língua de Sinais e a língua portuguesa. Recomenda-se dedicar tempo adicional diário para o Atendimento Educacional Especializado. A formação dos professores para esse atendimento deve englobar conhecimentos teóricos e práticos sobre Língua de Sinais, cultura surda e as particularidades do ensino para alunos surdos. Essas práticas visam assegurar uma educação inclusiva e adaptada às necessidades específicas desses estudantes (Damázio, 2007).

Dentro desse cenário, mencionamos a pesquisa de mestrado conduzida em 2018 por Ana Júlia Costa Chaves Silva, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, intitulada *Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo* (Silva, 2018). O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino no município de Lagarto, na sala de Atendimento Educacional Especializado, com a participação de quatro alunos surdos e uma professora. Durante a pesquisa, ao questionar a professora sobre sua atuação nessa modalidade, especialmente no atendimento aos alunos surdos, foram destacados pontos negativos, como a necessidade de mais profissionais para atuar no AEE, a ausência de um especialista para o ensino de língua portuguesa para os surdos e as dificuldades de aprendizado desses alunos com a língua portuguesa. Esses aspectos reforçam a argumentação anterior sobre a urgência de políticas que assegurem o acesso desses alunos, bem como a contratação e formação de profissionais especializados.

Entretanto, na pesquisa, a professora do AEE destaca alguns aspectos positivos dessa modalidade de atendimento, apresentando exemplos de práticas bem-sucedidas e indicando sua viabilidade de implementação, como exemplificado a seguir:

[Costuma ter formação continuada para atuar na SRM?] Sim. A Rede Estadual nos proporciona cursos...a exemplos LIBRAS, o curso também AEE que justamente Atendimento Educacional Especializado, em que nesse curso é estudado é [pausa] disciplinas e também nós temos encontros, 63 reuniões com a equipe da

atendimento, apenas 37,6% das matrículas dessa população estão no AEE, em 2017, conforme dados do INEP/MEC (2018) e apenas 43% dos professores do AEE possuem formação específica para atuarem na Educação especial conforme Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2018)" (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018, p. 454).

coordenação da Educação Especial da nossa Diretoria Educacional que é a DR2, periodicamente (Silva, 2018, p. 62-63).

[Como funciona o atendimento aos alunos surdos?] É [pausa] Uma das maiores atribuições do professor de Sala de Recursos para com os alunos surdos consiste na transferência da LIBRAS, que é a Língua Brasileira de Sinais para o português escrito, e isto, no objetivo que o aluno possa adquirir sua autonomia, subjetividade, criticidade, através, primeiramente do recurso visual, que é a primeira leitura que o aluno surdo realiza (Silva, 2018, p. 64).

Em uma outra pesquisa de mestrado conduzida em 2017 por Alecrisson da Silva, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS, com o título *Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da Educação Básica* (Silva, 2017), foram entrevistados docentes da Educação Básica no município de Coronel João Sá, na Bahia, que lecionavam para alunos surdos em classes regulares. Os resultados evidenciam a falta de preparo dos professores para atender a um aluno surdo em sua sala de aula, sendo outro ponto abordado na pesquisa a carência de estrutura nas escolas para lidar com alunos surdos. Algumas citações das entrevistas são trazidas a seguir para ilustrar essas constatações.

[...] a incapacidade dos órgãos responsáveis em dá suporte em preparar os professores para trabalhar com estes alunos especiais, [...]. (PROF. 2);

Ainda falta muito para essa inclusão realmente ocorra, falta mais compromisso dos governantes com a educação e a inclusão destes alunos. (PROF. 2);

Dessa forma, o processo de inclusão com alunos surdos e mudos em ensino regular não funciona [...]. (PROF. 3) (Silva, 2017, p. 81-82).

Diante do que demonstramos, torna-se clara a necessidade urgente de abordar e superar as lacunas existentes na efetiva implementação das políticas educacionais delineadas pelo Plano Nacional de Educação. As disparidades significativas reveladas pelos dados do Painel de Monitoramento do PNE, especialmente no que diz respeito ao percentual de matrículas em classes comuns e ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, reforçam a importância desse desafio.

A pesquisa de mestrado conduzida por Ana Júlia Costa Chaves Silva acentua os reais obstáculos enfrentados por professores e alunos surdos no contexto do AEE, enfatizando a urgência de políticas que garantam acesso e formação especializada

para os profissionais envolvidos. Dessa maneira, reiterar a proposta de um ambiente bilíngue nas escolas comuns, onde tanto a Língua de Sinais quanto a língua portuguesa sejam utilizadas, emerge como uma medida essencial.

Na pesquisa de Silva (2017), os resultados destacam desafios adicionais enfrentados pelos professores da Educação Básica, evidenciando a falta de preparo desses profissionais para lidar com alunos surdos em suas salas de aula. Trechos das entrevistas revelam a frustração dos professores diante da ausência de suporte dos órgãos responsáveis, indicando a falta de comprometimento dos governantes com a educação inclusiva. Os depoimentos refletem a realidade de um processo de inclusão que, lamentavelmente, não atende às necessidades específicas desses alunos.

Diante desse cenário, fica evidente que, apesar dos progressos nas políticas públicas, na prática “é possível constatar ainda a existência de uma inclusão-excludente, tornando-se explícita as situações de descaso em relação à educação dos alunos público-alvo da educação especial” (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018, p. 476), por isso reiteramos a necessidade de políticas educacionais que não apenas reafirmem princípios, mas que também forneçam efetivamente o suporte, a formação e a estrutura necessários para a efetiva inclusão educacional de alunos surdos.

Outra ação que vem corroborar os estudos surdos no Brasil foi o desenvolvimento Portal de Libras⁶⁶, uma iniciativa colaborativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com o escopo de fornecer informações qualificadas sobre os estudos surdos. O portal atende à demanda por acesso a conhecimentos relevantes na área da educação de surdos, beneficiando profissionais e a comunidade em geral (Krusser; Saito; Quadros, 2020).

Mais recentemente, em 2021, foi promulgada uma lei, Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que insere a educação bilíngue como modalidade de ensino para surdos: “A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021). A lei em questão é resultado da mobilização da comunidade surda brasileira e foi apresentada ao Senado pela Federação Nacional de Educação de Surdos, a FENEIS. Essa conquista é mais um exemplo das demandas e lutas levantadas pela comunidade surda buscando o reconhecimento e a garantia de seus direitos (Leite; Cabral, 2021). Essa lei tem um

⁶⁶ Disponível em: <https://portal-libras.org/>.

impacto significativo na educação bilíngue dos surdos no Brasil, direcionando-a para novos caminhos de forma decolonial. Ela busca promover a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades e especificidades dos surdos brasileiros, e valorizar sua língua e sua cultura. Com isso, a lei representa um marco importante para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade surda (Brasil, 2021; Leite; Cabral, 2021).

A educação dos surdos em Sergipe teve início em 1962, com a criação do Centro de Reabilitação Ninota Garcia (CRNG). Antes desse marco, a referência histórica dos surdos em Sergipe estava associada a processos de interdição e curatela⁶⁷. O CRNG oferecia atendimento médico, social e terapêutico para alunos surdos, cegos e deficientes mentais. Além disso, fornecia Educação Infantil, oficinas de artes e programas específicos para cegos e surdos (Souza, 2010; Costa; Filho; Souza, 2017; Souza, 2017). Algumas professoras⁶⁸ do CRNG foram capacitadas no INES, com apoio da Secretaria de Educação de Sergipe, durante o período em que a filosofia oralista era predominante⁶⁹ (Souza, 2010; Souza, 2017; Costa; Filho; Souza, 2017).

Em Aracaju, no ano de 1977, a Escola Estadual 11 de Agosto passou a oferecer atendimento específico para deficientes auditivos e surdos, tornando-se uma referência no atendimento especializado para esse grupo. Em 2009, nessa escola, com o objetivo de contribuir para o ensino e aprendizado de língua portuguesa como L2 por alunos surdos, professoras da sala de recursos implantaram o Laboratório de Línguas. Após alguns anos de funcionamento, segundo Oliveira e Alves (2012), já foi possível verificar uma melhora no desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação de textos por alunos surdos, além da melhora na escrita, impactando, de forma positiva, nos números de aprovação e evasão escolar.

Em 1991, surgiu a Associação de Surdos de Sergipe com o objetivo de promover a integração dos surdos na sociedade e no mercado de trabalho, além de conscientizar a comunidade sobre as particularidades dos surdos. Outra associação importante para a comunidade surda em Sergipe é a Apada (Associação de Pais e

⁶⁷ O judiciário, ancorado na medicina, afirmava, em seus processos, a incapacidade do surdo de exercer seu exercício e seus direitos como cidadão. Geralmente eram surdos órfãos de famílias ricas que precisavam de um representante para gerir seus bens (Souza, 2010).

⁶⁸ “Ieda Garcia de Melo, Maria Gilva de Oliveira e Iracema Moura Santos” (Souza, 2010, p. 79).

⁶⁹ Nesse período, a direção do INES estava a cargo de Ana Rímoli de Faria Dória, que adotou o método oral na sua gestão (Souza, 2010).

Amigos dos Deficientes Auditivos de Sergipe), fundada no mesmo ano. A Apada surge como uma resposta às necessidades de mães e outras pessoas interessadas em acolher, orientar e aproximar os surdos da sociedade. A associação oferecia cursos profissionalizantes, atividades recreativas e apoio aos pais de filhos surdos (Souza, 2017). Em 2017, a Apada encerrou suas atividades devido à falta de recursos⁷⁰.

A primeira escola especializada em surdez de Sergipe foi fundada por um grupo de pais de surdos, em 2000, que enfrentaram a dificuldade na garantia do direito à educação dos seus filhos. O Instituto Pedagógico de Apoio à Educação para Surdos de Sergipe (IPAESE) utiliza a metodologia bilíngue para a educação dos surdos e, até hoje, é referência na educação de surdos no estado (Costa; Filho; Souza, 2017). Atualmente, a disciplina Libras faz parte da estrutura curricular da escola, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e utiliza a metodologia de ensino da Libras como L1 para surdos. Além disso, há duas disciplinas complementares no Ensino Médio: Escrita de Sinais – Sistema SW⁷¹ e Literatura Surda. Com isso, a escola é a única do estado a oferecer campo de estágio para o ensino de Libras como L1 para os alunos do curso de Letras Libras licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

Os avanços na educação dos surdos em Sergipe são marcos significativos na luta pelos direitos da comunidade surda. Embora a metodologia bilíngue esteja sendo adotada atualmente, reconhecemos que a educação dos surdos ainda está longe de atender plenamente às necessidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

Em 2014, a Universidade Federal de Sergipe (UFS)⁷² introduziu o curso de Licenciatura em Letras Libras. Inicialmente, o Departamento de Línguas Estrangeiras (DLES) foi responsável por administrar o curso, que oferecia 30 vagas anuais. O primeiro vestibular para a primeira turma ocorreu em 2014, e 21 candidatos surdos

⁷⁰ Informação disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/cidade/sem-ajuda-associacao-de-surdos-fecha-as-portas/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁷¹ Sistema de escrita de sinais, conhecido como SignWriting (SW), concebido por Valerie Sutton, uma coreógrafa norte-americana, na Dinamarca, em 1974 (Nascimento; Costa, 2022). Para uma compreensão mais aprofundada sobre o sistema SW, recomendamos a leitura do trabalho de Nascimento e Costa (2022).

⁷² Atende ao Decreto nº 5.626/2005, que em seu artigo 4º dispõe: “A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (Brasil, 2005).

foram aprovados⁷³. Atualmente, o curso de Letras Libras pertence ao Departamento de Letras Libras (DELI). Essa iniciativa representa um marco significativo para a educação dos surdos em Sergipe, pois ressalta tanto a importância social quanto linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e promove a representatividade da comunidade surda local. Com isso, se fortalece a cultura surda e se reafirmam as identidades dos surdos.

Apesar das garantias legais estabelecidas por lei e decreto, a realidade atual está longe do ideal. A sociedade ainda mantém muitos mitos sobre os sujeitos surdos e a língua de sinais, o que ressalta a importância da consolidação de uma educação bilíngue (Vilhalva; Arruda; Albres, 2014; Quadros *et al.*, 2020); o investimento em formação inicial e continuada para os professores; além de conscientizar a população em geral sobre as particularidades do povo surdo. Infelizmente, essas questões são frequentemente aceitas como algo natural e raramente questionado. Por isso, a escolha da abordagem crítica e teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD) é justificada, na medida em que permite revelar as relações de poder institucionalizadas.

Após apresentar uma visão abrangente e contextualizada da história da educação dos surdos, tanto em âmbito global quanto no Brasil e no estado de Sergipe, é fundamental agora explorar as diferentes abordagens filosóficas que foram adotadas ao longo do tempo no ensino de sujeitos surdos. Na próxima seção, faremos uma análise mais detalhada dessas abordagens, visando proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre as diferentes abordagens utilizadas na educação dos surdos ao longo da história.

2.2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DA TESTAGEM À LUTA PELO BILINGUISMO

Inicialmente, no ensino dos surdos, foram utilizadas três abordagens filosófico-educacionais: o gestualismo, que se baseava em sinais e gestos; o oralismo, que enfatizava o uso da língua oral e desconsiderava questões culturais e sociais relacionadas à comunidade surda; e o método combinado, que incorporava sinais, fala oral e leitura labial na educação. Atualmente, reconhece-se que a educação bilíngue é a melhor abordagem para o ensino de surdos, pois reconhece a língua de

⁷³

Disponível

em:

<http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/libras2014/resultados/final/internas/aprovados/index.htm>.

Acesso em: 15 jun. 2020.

sinais como língua de instrução (L1) e a língua vernácula, na forma escrita, do país como segunda língua (L2), proporcionando assim uma educação que respeita a identidade linguística do povo surdo e promove seu desenvolvimento social e cultural (Lacerda, 1998; Gesser, 2009, 2012; Brasil, 2014b; Oliveira; Figueiredo, 2017; Moura, 2015).

Entender as políticas para a educação especial na perspectiva da inclusão como uma disputa travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, significa admitir que políticas públicas são um *constructo social* complexo e contraditório, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois a sociedade capitalista está alicerçada na exclusão e na desigualdade (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018, p. 454-455, destaque dos autores).

A citação anterior ressalta a dinâmica complexa e contraditória das políticas públicas para a educação especial na perspectiva da inclusão. Ao considerar esse contexto, marcado pela luta e pelo embate em meio a contradições sociais, torna-se evidente que as filosofias educacionais historicamente impostas aos surdos são profundamente influenciadas pela estrutura excludente e desigual da sociedade capitalista. Esse cenário tem repercussões significativas no desenvolvimento dos sujeitos surdos, persistindo tanto no passado quanto no presente. Dessa forma, a compreensão dessas políticas como um esforço contínuo para transformar estruturas injustas destaca a importância de superar filosofias educacionais que refletem e perpetuam a exclusão e a desigualdade, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa para os surdos.

No contexto da educação inclusiva no Brasil, um marco significativo foi a participação na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca em 1994 (Unesco, 1994). A adesão do Brasil a uma Carta de Intenções durante essa conferência representou um passo importante na construção de um sistema educacional inclusivo. Os princípios fundamentais estabelecidos na conferência ressaltam a importância de as escolas acolherem todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas que possam apresentar (Debona; Passos, 2019; Unesco, 1994; Barros; Trugilho, 2019). Esse documento, portanto, delineia diretrizes essenciais para a

promoção da inclusão educacional, reforçando o compromisso com a igualdade de oportunidades no ambiente escolar. De acordo com o documento, a

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Unesco, 1994).

Assim, essa concepção de educação inclusiva defende que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, devem ter a oportunidade de participar plenamente do ensino regular. Na sua práxis, “verdades absolutas sobre o aprender e o ensinar precisam ser desaprendidas para que sejam encontrados caminhos que deem conta da diferença de todos nós” (Mantoan, 2020, p. 82). Nesse contexto, a escola deve se ajustar para atender aos alunos, seguindo os princípios da educação inclusiva. Isso implica a implementação de ações embasadas em práticas pedagógicas diversas, capazes de lidar com a heterogeneidade das demandas educacionais presentes no ambiente escolar. É possível observar que o sistema de ensino voltado para alunos com deficiência, inicialmente fundamentado em um modelo de assistência segregada, está progressivamente se transformando em um sistema mais inclusivo (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)⁷⁴, no Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, assegurando sua oferta e reiterando a preferência pela sua implementação na Rede Regular de Ensino. Adicionalmente, a legislação assegura a disponibilidade de serviços de apoio especializado, quando

⁷⁴ É oportuno destacar a importância do papel no Conade (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência). Fundado em 1º de junho de 1999, o “Conade é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>. Acesso em: 14 jan. 2024. Dentro das ações do Conade, em junho de 2024, será realizada a V Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o tema “Cenário Atual e Futuro na Implementação dos Direitos da Pessoa com Deficiência” e como subtítulo “Construindo um Brasil mais Inclusivo”. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/v-conferencia->. Acesso em: 14 jan. 2024.

necessário, dentro da escola regular, visando atender às particularidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019).

Explorando a perspectiva de legislações específicas que garantem direitos e orientam políticas públicas para pessoas com deficiência (PcD), é relevante ressaltar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esse estatuto é resultado de uma trajetória histórica marcada pela luta desse grupo. A promulgação dessa legislação estabeleceu os meios para alcançar os objetivos anteriormente delineados no contexto jurídico brasileiro e na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Essa legislação estabelece a responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em garantir uma educação de qualidade para PcD, protegendo-as contra qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Além disso, define que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida. Isso inclui o aprimoramento contínuo dos sistemas educacionais para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem obstáculos e promovam a inclusão total (Brasil, 2015; Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019). A Lei Brasileira de Inclusão destaca-se como um marco incontestável no ordenamento jurídico nacional ao reafirmar o paradigma da inclusão social, reconhecendo-a como um direito da PcD e um dever do Estado em promovê-la.

Ao analisar a legislação mais recente, fica evidente que o paradigma da inclusão social é o princípio orientador da educação inclusiva. Para alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão não se limita à matrícula em classes regulares, pois o Atendimento Educacional Especializado é garantido. Cabe destacar que é um direito já instituído anteriormente na Constituição Federal de 1988, “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). No entanto, é importante destacar que a garantia legal não necessariamente resulta na superação de todas as barreiras. Na prática, observam-se a falta de professores qualificados em Atendimento Educacional Especializado, a burocracia excessiva na contratação de profissionais e

a ausência de salas de atendimento especializado (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019).

Quanto aos docentes envolvidos na educação especial e aos desafios enfrentados nessa área, destacamos a pesquisa conduzida por Pereira e Lacerda (2019). Esse estudo foi realizado com professores de uma escola de Educação Básica em São Gabriel da Palha, no estado do Espírito Santo, com o objetivo de explorar o cotidiano e as dificuldades enfrentadas pelos educadores nas salas de aula do ensino regular que incluem alunos com deficiência. Além disso, a pesquisa visa evidenciar a importância das disciplinas de educação especial nos programas de formação de professores. No levantamento feito com os professores, foram identificadas respostas como:

[...] Não considero uma inclusão, visto que, nós profissionais, regentes não temos uma formação específica e muitas vezes o número de alunos em sala dificulta ainda mais esse processo. [...] Não considero uma inclusão, uma vez que os professores (a maioria) não têm formação específica para trabalhar com determinados alunos. [...] vejo a inclusão muito camuflada, por falta de recursos e acho pouco o apoio que o governo dá, uma vez que inclusão não é simplesmente inserir o aluno na rede (Pereira; Lacerda, 2019, p. 102-103).

O artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) aborda a formação de professores com especialização para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). No entanto, conforme evidenciado em pesquisas como a de Pereira e Lacerda (2019) e outras mencionadas anteriormente, como aquelas relacionadas ao atendimento de alunos surdos (Silva, 2017; Silva, 2018), a realidade difere consideravelmente do que é preconizado pela legislação. Nesse particular da educação de surdos, no tocante à inclusão, “a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como a possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas” (Dorziat; Araújo; Soares, 2011, p. 27).

O papel central do professor na inclusão e na promoção do respeito à diversidade destaca a necessidade de ajustar práticas para valorizar cada aluno com deficiência, reconhecendo e se adaptando ao seu ritmo de aprendizagem. Portanto, é

fundamental que os cursos de licenciatura abordem conhecimentos que cultivem a consciência de uma abordagem inclusiva nas escolas, garantindo a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade. A formação de professores deve prepará-los para atuar de maneira inclusiva, refletindo o princípio de que, se a escola é para todos, a formação dos professores também deve ser voltada para todos (Pereira; Lacerda, 2019).

Entretanto, é fundamental reconhecer que a formação dos profissionais de ensino não se encerra na fase inicial, independentemente de quão bem conduzida tenha sido. Para elevar a qualidade do ensino nas escolas regulares, é essencial dar atenção especial à formação continuada dos professores, alinhada aos princípios de atenção à diversidade (Martins, 2012). Segundo Mantoan (2003), essa formação inicial e continuada para a educação inclusiva envolve a redefinição do papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas em um contexto historicamente excludente.

Concordamos com a perspectiva de Mantoan (2003) de que, para efetivamente alcançar uma educação e uma escola inclusivas, é preciso se empreender algumas tarefas fundamentais, conforme delineadas pela autora, quais sejam:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (Mantoan, 2003, p. 33).

Ao considerar os apontamentos apresentados por Mantoan (2003), é evidente que a educação das pessoas com deficiência, apesar dos avanços atuais resultantes das contribuições da ciência e dos direitos sociais estabelecidos em instrumentos legais decorrentes das lutas civis, ainda enfrenta um longo percurso a ser percorrido (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019; Pereira; Lacerda, 2019; Mantoan, 2003; Martins, 2012). A concepção de uma escola verdadeiramente inclusiva, boa para todos os alunos, transcende os referenciais, métodos e recursos pedagógicos

convencionais, permitindo relações criativas entre educadores e aprendizes (Mantoan, 2020).

Com relação à educação dos surdos, conforme destacado pela pesquisadora Quadros (1997), é fundamental proporcionar um ambiente linguístico e cultural adequado às necessidades da criança surda, além de oferecer oportunidades de interação com adultos surdos e promover a interação com os pais. Como mencionado por Perlin (2016), as identidades surdas são múltiplas e dependem do ambiente em que o surdo interage, bem como do contexto sociocultural e histórico em que está inserido. É importante ressaltar que um surdo que convive com a comunidade surda terá uma percepção diferente de si mesmo. Nesse sentido, as identidades “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (Castells, 2008, p. 23).

O oralismo, método que busca ensinar a língua oral aos surdos seguindo o mesmo processo de aquisição dos ouvintes, se mostrou ineficaz para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade surda (Quadros, 1997). Diante disso, surge o bilinguismo como alternativa, oferecendo às crianças surdas acesso a duas línguas no ambiente escolar. A língua de sinais é utilizada como língua de instrução (L1), enquanto a língua falada do país é ensinada como segunda língua (L2), na forma escrita, que deve ter uma “reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos” (Quadros, 2010, p. 29). Com isso, a proposta de educação bilíngue se mostra mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem dos surdos (Quadros, 1997, 2010, 2019; Lacerda, 1998; Skliar, 1998; Gesser, 2009, 2012; Fernandes; Moreira, 2014; Oliveira; Figueiredo, 2017; Neves, 2017).

Nesse sentido, é importante reconhecer que a língua portuguesa tem um papel social diferente para os surdos em comparação com os ouvintes. O modo como essa língua é ensinada também deve levar em consideração as características culturais específicas dos surdos. Dessa forma, uma abordagem educacional bilíngue para surdos precisa superar as abordagens anteriores e considerar as particularidades visuais dos surdos no ensino da língua oral na forma escrita, bem como nas metodologias utilizadas para ensinar as disciplinas do currículo escolar, que devem ser ministradas na língua de sinais (Skliar, 1998; Quadros, 2010, 2019; Oliveira; Figueiredo, 2017).

O ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos demanda abordagens específicas que considerem tanto a singularidade linguística e cultural quanto as necessidades particulares desses alunos, que têm dificuldade na escrita do português por não receberem os fonemas (Oliveira, 2013; Pereira, 2014; Almeida; Santos; Lacerda, 2015; Moura, 2015; Correia; Barbosa; Oliveira, 2018). Alguns aspectos relevantes a serem ponderados incluem:

- 1) **Abordagem bilíngue:** é fundamental reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos surdos, fomentando um ambiente que favoreça o desenvolvimento bilíngue, com a Libras e o português atuando como línguas complementares.
- 2) **Acesso à modalidade escrita:** dado que o português é, para os surdos, uma segunda língua, a modalidade escrita é a principal forma de acesso. Sendo assim, é imperativo proporcionar oportunidades para que os alunos surdos entrem em contato com textos em português, respeitando suas características linguísticas distintas.
- 3) **Adaptação metodológica:** o ensino da L2 para surdos deve levar em conta as diferenças entre a modalidade oral-auditiva e a modalidade visuoespacial, adaptando estratégias de exposição ao *input* da língua portuguesa conforme as necessidades específicas dos alunos surdos.
- 4) **Desenvolvimento da escrita:** o processo de aquisição da escrita em português por pessoas surdas pode ser construído por meio de atividades em sala de aula que estejam conectadas às experiências vivenciadas pelos alunos. Essas atividades devem incorporar situações comunicativas, proporcionando oportunidades de uso da L2 como elemento social e interacional (Pereira, 2014; Correia; Barbosa; Oliveira, 2018; Almeida; Santos; Lacerda, 2015; Moura, 2015).

A abordagem proposta para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos deve seguir a concepção discursivo-interacionista de língua, priorizando o texto em detrimento de palavras isoladas e enfatizando a compreensão na leitura em vez da decodificação sem sentido. Para alcançar essa meta, faz-se imperativa a formação de professores tanto em Libras quanto em língua portuguesa, capacitando-os a mediar a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, além de apoiar na compreensão e produção de textos. Paralelamente, a instituição de ensino deve fomentar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e proporcionar atividades que estimulem a reflexão sobre o português, tais como leitura de textos, produção de

textos escritos e orais, debates e discussões em grupo. Ao adotar essa abordagem, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos pode ser efetivo, contribuindo significativamente para a inclusão e o progresso acadêmico dos alunos surdos (Pereira, 2014; Almeida; Santos; Lacerda, 2015; Moura, 2015; Correia; Barbosa; Oliveira, 2018).

Essas abordagens e estratégias, centradas na consideração das particularidades linguísticas e necessidades específicas dos alunos surdos, convergem para a criação de um ambiente de aprendizado mais efetivo e inclusivo no ensino da língua portuguesa como segunda língua. Ao visar tanto a promoção de um aprendizado efetivo quanto a garantia de uma assimilação consistente dos conteúdos escolares, essas práticas educacionais evidenciam um compromisso com a inclusão (Pereira, 2014; Almeida; Santos; Lacerda, 2015; Moura, 2015; Correia; Barbosa; Oliveira, 2018).

Para exemplificar a prática do ensino de língua portuguesa para surdos, apresentamos pesquisas realizadas em programas de pós-graduação na UFS. No Programa de Pós-Graduação em Educação, destacamos três pesquisas: a pesquisa de mestrado de Iranilde dos Santos Rocha Souza (Rocha Souza, 2016), que visou compreender o desenvolvimento de estratégias por parte dos professores no ensino de língua portuguesa em salas inclusivas da 1ª série do Ensino Médio em uma escola estadual de Aracaju, Sergipe. Os professores identificaram desafios como falta de conhecimento sobre surdos, sobrecarga de carga horária, ausência de estratégias específicas para surdos e carência de materiais adaptados. Apesar do reconhecimento da importância do bilinguismo, havia lacunas na compreensão completa dessa abordagem. As dificuldades dos alunos foram atribuídas à falta de compreensão do significado das palavras, originadas de um ensino fragmentado nas séries iniciais. Os resultados destacam a necessidade de iniciativas para superar esses desafios e promover um ensino mais inclusivo para os alunos surdos.

Outra pesquisa de mestrado conduzida por Anderson Francisco Vitorino (Vitorino, 2017) abordou as práticas de ensino destinadas a alunos surdos em uma escola inclusiva. O estudo analisou as abordagens adotadas pelos professores na sala regular e na sala de AEE, localizada em Arapiraca, Alagoas. Os resultados revelaram que, com exceção da atividade de copiar, os alunos enfrentam dificuldades no desenvolvimento da escrita e leitura na sala de aula. Isso sugere que os alunos

surdos estão, predominantemente, reproduzindo a escrita do professor copiada do quadro e do livro. A pesquisa destaca a necessidade de apoio pedagógico e formação continuada para os professores, sugerindo a Sala de Recursos Multifuncionais como um complemento essencial para atender às necessidades dos alunos surdos.

A outra dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação de Luciano da Silva Santos (Santos, 2019) teve como foco aprofundar a compreensão sobre a proficiência em língua portuguesa escrita de alunos surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe no período de 2018 a 2019. A pesquisa foi realizada em uma turma do 4º período, utilizando testes que evidenciaram habilidades limitadas no português. O estudo ressalta a urgência de adoção de medidas, sugerindo a promoção do letramento em Libras antes da introdução do ensino do português escrito, bem como a necessidade de instituições bilíngues com professores proficientes em Libras.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras, trazemos a pesquisa de mestrado conduzida por Alzenira Aquino de Oliveira (Oliveira, 2013). O escopo da pesquisa consistiu em investigar as práticas de ensino de língua portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental que matriculam alunos surdos em Aracaju. Conforme os dados gerados, 75% dos professores adotam uma abordagem bilíngue, utilizando a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, enquanto os 25% restantes optam pela Comunicação Total. Embora não haja uma uniformidade metodológica clara, as práticas visam atender às necessidades específicas dos alunos surdos, caracterizando-se pela seleção de recursos e por abordagens diferenciadas.

As pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação da UFS sobre o ensino de língua portuguesa para surdos oferecem percepções que contribuem significativamente para a reflexão e o aprimoramento dessa prática educacional. Ao abordarem desafios específicos enfrentados por alunos surdos, esses estudos destacam a necessidade urgente de medidas que promovam um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado. As lacunas identificadas, como a falta de compreensão completa do bilinguismo, a sobrecarga horária e as condições inadequadas de trabalho, evidenciam áreas críticas que demandam atenção. Essas pesquisas oferecem um panorama abrangente das práticas de ensino de língua portuguesa para surdos, fornecendo subsídios fundamentais para a adoção de abordagens mais

eficazes e inclusivas, visando um ambiente educacional mais acessível e enriquecedor para todos os alunos.

Um marco significativo que fortalece a filosofia do bilinguismo foi o reconhecimento linguístico das línguas de sinais, que ocorreu na década de 1960 por meio dos estudos do linguista William Stokoe (Gesser, 2009, 2012; Souza, 2014). No contexto brasileiro, podemos destacar alguns instrumentos legais que reconhecem os direitos da comunidade surda. Por exemplo, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão dessa comunidade, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) torna obrigatória a inclusão da disciplina Libras nos cursos de licenciatura. Essas iniciativas contribuem para promover a filosofia do bilinguismo.

A criança surda alcança seu desenvolvimento por meio da língua de sinais, que é sua língua natural, e, para isso, a comunicação deve ocorrer espaço-visualmente. Segundo Sá (2002), é importante que a criança surda tenha acesso e utilize sua língua natural em todos os aspectos de sua vida, pois isso contribui para a construção de sua identidade e possibilita a comunicação, a reflexão, a crítica e o posicionamento. Por isso, o reconhecimento linguístico adequado para os surdos ocorre por meio de uma abordagem educacional bilíngue que valorize a língua de sinais. O bilinguismo busca oferecer à criança surda as mesmas oportunidades e habilidades linguísticas oferecidas a uma criança ouvinte, permitindo seu desenvolvimento linguístico-cultural e a construção de sua identidade cultural (Quadros, 1997, 2010, 2019; Skliar, 1998; Fernandes; Moreira, 2014; Oliveira; Figueiredo, 2017).

A filosofia do bilinguismo é amplamente defendida em diversos estudos e tem sido uma demanda expressa pela comunidade surda, refletindo sua conscientização em relação à educação. Traçando uma linha histórica, temos, inicialmente, os estudos de Pedrosa (2019), que examina fragmentos de documentos que revelam as reivindicações dos surdos em relação ao direito à educação bilíngue. Um desses documentos é a Carta enviada ao Ministro da Educação do Brasil em 2012, dez anos após a promulgação da Lei da Libras (Brasil, 2002), pelos primeiros sete doutores surdos do país nas áreas de Educação e Linguística. Na carta, eles solicitaram ao ministro o seguinte: “GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE” (Pedrosa, 2019, p.

142). De acordo com a análise de Pedrosa (2019b), os textos estudados fornecem informações valiosas sobre a memória discursiva e sócio-histórica da comunidade surda e sua luta pela educação bilíngue. A autora também ressalta a importância de uma busca coletiva pela equidade na educação dos surdos, afirmando que essa questão não diz respeito apenas aos surdos e seus familiares ouvintes, mas a toda a sociedade.

Após nove anos desse acontecimento, uma nova carta foi escrita por 54 surdos, reivindicando a inclusão da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), intitulada “CARTA ABERTA DE DOUTORES SURDOS E DOUTORAS SURDAS AOS DEPUTADOS E DEPUTADAS FEDERAIS EM DEFESA DO PL No 4.909/2020”⁷⁵. Essa carta demonstra que, apesar de a reivindicação ainda ser a mesma, o número de surdos conscientes e engajados na luta por seus direitos aumentou. Esses sujeitos reconhecem a importância da língua de sinais como a língua natural da comunidade surda e entendem que seu uso desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade surda (Sá, 2002).

2.3 IDENTIDADES E CULTURA SURDAS: UMA CONSTRUÇÃO VISUAL

Para fornecer uma perspectiva sobre o conceito de cultura, podemos recorrer a Cevasco (2003), Chauí (2006, 2008) e Nery (2022), que destacam a origem do termo a partir do verbo latino *colere*, que significa cultivar. Inicialmente, a cultura era entendida como cuidado e cultivo, seja em relação à terra, às crianças ou ao sagrado. Nessa concepção, “a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios” (Chauí, 2008, p. 55). Essa ideia pressupunha uma divisão entre os educadores, responsáveis por cultivar as mentes e detentores do conhecimento, e aqueles que deveriam ser objeto de cultivo, considerados ignorantes. Essa dinâmica envolvia papéis de proteção e supervisão, assim como uma relação entre sujeitos e objetos (Chauí, 2008; Bauman, 2013).

Durante o Iluminismo, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto de práticas que envolviam artes, ciências, filosofia, ofícios e religião. Nesse contexto, a cultura foi associada à ideia de civilização e se tornou um critério para avaliar o grau

⁷⁵ Fonte: FENEIS. Disponível em: <https://feneis.org.br/LDB/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

de desenvolvimento de uma sociedade (Chauí, 2008). Ela era considerada como o acervo do que de mais significativo foi produzido e pensado pela humanidade, representando um repositório de conhecimento e expressão; nesse sentido, a cultura “assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam” (Santos; Nunes, 2004, p. 3).

O conceito de multiculturalismo surgiu como uma nova forma de compreender a cultura, especialmente nas classes instruídas, influentes e politicamente importantes. Em meio a uma era de incertezas, o multiculturalismo é frequentemente citado como resposta para questionamentos sobre os valores a serem cultivados e a direção a seguir (Santos; Nunes, 2004; Santos, 2010; Bauman, 2013). Segundo Bauman (2013, p. 40), o multiculturalismo “é uma forma de adequar o lugar, o papel e as tarefas das classes instruídas a essas novas realidades”. Podemos dizer, de acordo com Santos (2010) e Santos e Nunes (2004), que o multiculturalismo é um conceito eurocêntrico, criado para descrever a diversidade cultural, mas que reflete principalmente a diversidade do hemisfério Norte. Assim, o conceito é visto como uma imposição do Norte sobre os países do Sul, buscando definir sua condição histórica e suas identidades.

De acordo com Hall (2006), a cultura deve influenciar nossa maneira de ver, interagir, ser, explicar e compreender o mundo. Ao considerar a cultura no plural, reconhecemos a diversidade de expressões dos diferentes grupos culturais, o que amplia o conceito de cultura. No contexto da cultura surda, temos:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2009b, p. 18, destaque da autora).

Assim, a cultura surda é formada através da interação entre sujeitos surdos que compartilham práticas, uma língua comum e a experiência de perceber o mundo visualmente. Essa cultura é preservada e transmitida entre gerações, como também as lutas por sua legitimação (Strobel, 2009a, 2009b; Castro Júnior, 2015; Perlin, 2016; Skliar, 2016).

“A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés” (Skliar, 2016, p. 29), ou seja, a cultura surda é independente da cultura ouvinte. Ao longo do tempo, no entanto, os surdos têm sido negados em relação à sua cultura, passando por um processo de ouvintismo⁷⁶, no qual foram pressionados a se conformar aos padrões da cultura ouvinte. Nesse contexto, a cultura surda foi vista como desvio, anormalidade, e as atividades relacionadas a ela foram consideradas irrelevantes (Skliar, 2016).

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usuário da cultura ouvinte (Perlin, 2016, p. 56-57).

A comunidade surda, como uma cultura minoritária, sempre travou uma batalha pela validação de sua cultura e pelo reconhecimento de sua língua. Essa luta pode ser observada em diversos documentos, como a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas⁷⁷, de 1992, que no seu artigo 4º assegura aos sujeitos que pertencem a grupos minoritários que “possam exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais”, além de, através da educação, “promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território”.

Nesse contexto, surge a história cultural⁷⁸ como uma abordagem que permite aos surdos construir sua própria identidade e narrarem sua própria história. Agora,

⁷⁶ “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (Skliar, 2016, p. 15).

⁷⁷ Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Aprovada pela resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Preven%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-Prote%C3%A7%C3%A3o-das-Minorias/declaracao-sobre-os-direitos-das-pessoas-pertencentes-a-minorias-nacionais-ou-etnicas-religiosas-e-linguisticas.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

⁷⁸ “Aspectos que se referem a história cultural: Piadas e contação de histórias; Artes surdas; Teatro com expressão visual e corporal; Comportamentos; Pedagogia surda; Artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos: despertadores vibradores, tdd/ts, celulares com torpedos, closed caption, campainhas com luz, babá sinalizadores, etc.” (Strobel, 2009a, p. 31).

as histórias de vida, os relatos, as experiências e as observações do mundo são apresentadas a partir da perspectiva do povo surdo, não mais apenas sob a ótica dos ouvintes. Essa difusão da cultura surda ocorre por meio de movimentos, escolas e associações, sendo a língua de sinais um elemento linguístico-cultural constitutivo que fortalece a construção e formação de suas identidades (Strobel, 2009a, 2009b).

A identidade surda é formada por meio da vivência da cultura surda, resultante da contínua luta do povo surdo. Atualmente, essa identidade é reconhecida e representada de diversas maneiras, proporcionando uma perspectiva cultural tanto de si mesmos quanto do outro (Perlin; Quadros, 2006; Strobel, 2009a, 2009b; Castro Júnior, 2015; Santos, 2015; Perlin, 2016; Skliar, 2016). Para Castells (2008, p. 22), a identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”, formando assim identidades múltiplas, e essa multiplicidade “é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social”.

Hall (2006) propõe três concepções diferentes de identidade humana. A primeira é o sujeito do Iluminismo, caracterizado por uma visão individualista e racional da identidade. A segunda é o sujeito sociológico, cuja identidade é moldada por suas relações com outras pessoas. Por fim, temos o sujeito pós-moderno, em que a identidade não é fixa, podendo ser fragmentada e variável. Nessa perspectiva, a multiplicidade de sistemas culturais nos confronta com uma ampla gama de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar temporariamente.

Assim, o conceito de identidade surda está fundamentado na valorização de sua cultura, rejeitando o discurso de que o surdo é incapaz e precisa ser normalizado em relação ao seu corpo (Perlin; Quadros, 2006; Strobel, 2009a, 2009b; Castro Júnior, 2015; Santos, 2015; Perlin, 2016; Skliar, 2016). No entanto, a formação dessa identidade surda é influenciada pela interação dos surdos com outros sujeitos surdos e pelo contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Isso ocorre porque, diante da comunidade majoritária ouvinte, a identidade surda é frequentemente marginalizada, como evidenciado por Perlin (2016, p. 51) em sua experiência de vida pessoal: “tive de lutar para desaprender grande parte das suposições que me ensinaram a creditar a respeito do ser surdo. Particularmente os conceitos referentes à surdez no campo da audiologia e da medicina”.

Em resumo, ao relacionar os estudos sobre cultura e identidades surdas, podemos observar que a integração entre surdos e ouvintes muitas vezes encobre preconceitos em relação à surdez. A concepção de surdez é complexa, e o aprendizado da Libras permite que os surdos afirmem sua identidade como sujeitos diferentes, com necessidades específicas. Além disso, a presença de outros surdos desempenha um papel fundamental na construção dessa identidade. Dessa forma, “os surdos precisam ocupar seus espaços, precisam conhecer sua diferença desde o nascimento. Isso significa que os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento” (Perlin; Quadros, 2006, p. 184). É necessário compreender o surdo considerando não apenas sua dimensão fisiológica, mas também suas construções histórico-sociais, simbólicas e culturais (Perlin; Quadros, 2006; Strobel, 2009a, 2009b; Castro Júnior, 2015; Santos, 2015; Perlin, 2016; Skliar, 2016), o que pretendemos através do objetivo da pesquisa: refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística.

2.4 ESTUDOS SURDOS POR UM VIÉS DECOLONIAL

Uma das principais reivindicações da comunidade surda é o direito à educação bilíngue. Essa proposta visa oferecer aos surdos acesso a duas línguas no ambiente escolar: a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua escrita do país como segunda língua (L2) (Lacerda, 1998; Skliar, 1998; Gesser, 2009, 2012; Quadros, 2010, 2019; Fernandes; Moreira, 2014; Oliveira; Figueiredo, 2017; Neves, 2017). No entanto, mesmo com leis que garantem esse tipo de educação, como a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), ainda presenciamos a negação desse direito, como a exclusão da língua de sinais dos currículos educacionais (Bento, 2022). Diante dessa realidade, é necessário adotar uma perspectiva decolonial em relação ao povo surdo.

A nosso ver, a perspectiva decolonial em relação ao povo surdo implica reconhecer a sua autonomia e valorizar integralmente a sua cultura e a sua língua. Essa abordagem transcende a implementação de políticas públicas voltadas para o

direito dos surdos à educação na sua língua, visando também o pleno acesso a serviços e espaços públicos para uma vida independente na sociedade. Nesse contexto, é essencial considerar o interesse, o acesso e a utilização da língua de sinais não apenas pelos surdos, como, de igual maneira, pela população não surda. Uma medida prática seria a introdução da disciplina Libras nas escolas não limitada aos surdos, mas estendida aos ouvintes, promovendo assim uma compreensão mais ampla e inclusiva da língua de sinais na sociedade.

Por decolonialidade, nesse sentido, entendemos, em concordância com Matos (2020a, p. 98), “uma maneira de compreensão da estruturação das desigualdades sociais produzidas em nossas sociedades, [...]. Muito além de um conceito, a decolonialidade é um modo de conduzir e (re)pensar a vida”. Essa desigualdade é sentida pelos surdos com relação à língua de sinais, que, diante da colonialidade do poder, como expõe Veronelli (2015), inferioriza e anula línguas, desconsiderando a diversidade linguística inerente ao ser humano, no caso em tela, a língua de sinais foi tida por muito tempo como linguagem simples, como mímica; e, seguindo agora no caminho da colonização do saber, no qual o conhecimento é universal e hegemônico (Walsh, 2009), a língua de sinais e a educação dos surdos nunca foram pensadas em suas especificidades e sim de forma hegemônica, colonial, utilizando metodologias e práticas “universais”, ou seja, considerando apenas a comunidade ouvinte, majoritária.

A reivindicação dos surdos por direito a uma educação em sua língua, que “é essencial para a comunicação e fortalecimento das identidades surdas” (Bento, 2022, p. 105), se junta também à sua reivindicação linguística, de ter o reconhecimento de sua língua que é subalternizada e coloca o surdo como “estrangeiro em seu próprio território linguístico” (Muniz, 2016, p. 771).

Os surdos, além de terem uma língua diferente da maioria, ouvinte, têm o português como segunda língua que foi ensinada a eles na modalidade oral-auditiva, sem considerar a modalidade de sua língua, espaço-visual (Quadros, 1997, 2019; Gesser, 2009; Strobel, 2009b). Hoje, os surdos têm uma escrita do português marcada, chamada até, por alguns, de português-surdo, o que leva a outra reivindicação, que em concursos, vestibulares, suas provas sejam corrigidas por especialistas que levarão em consideração essa característica linguística. Isso porque, mesmo que o ensino de surdos mude, que a metodologia para o ensino de português para surdos mude, existem os surdos que já foram submetidos a essas

metodologias e precisam de ações afirmativas que lhes garantam o direito à equidade, entendendo que a efetivação do direito se dará pelo cumprimento de leis.

“Só será possível construir e considerar as diferentes línguas, sujeitos e as cosmovisões que eles criam por meio da língua se primeiro desconstruirmos o que se tem hoje como a identidade desses sujeitos” (Muniz, 2016, p. 779), dentro dessa visão está uma das lutas da comunidade surda, que é desconstruir a visão do surdo como deficiente, como incapaz e imperfeito. A construção identitária dos surdos hoje perpassa essa questão de entender a surdez como uma diferença linguística e cultural, que não há deficiência, há uma língua diferente.

Esperamos que a história dos surdos, privados dos seus direitos, sendo excluídos, expulsos da sociedade, seja recontada a partir de sua história cultural, na qual “o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença” (Perlin, 1998, p. 7).

Ao refletirmos sobre a elaboração de um currículo decolonial para a realidade dos surdos, é imperativo considerar a importância de desafiar as estruturas tradicionais que hierarquizam saberes, línguas e identidades. A concepção do currículo como um espaço de poder, conforme destacado por Landulfo (2022), ressalta a necessidade de confrontar o pensamento moderno europeu/colonial, que historicamente silenciou vozes diversas.

Dentro desse contexto, a ausência de um currículo decolonial para os surdos acarreta a perpetuação de práticas de ensino que marginalizam e invisibilizam conhecimentos importantes (Santos, 2018). Essa lacuna compromete os avanços nos estudos das línguas de sinais, na educação e na construção identitária dos sujeitos surdos. A resignificação das possibilidades epistêmicas deve emergir dos próprios grupos marginalizados, neste caso, do povo surdo e das línguas de sinais.

Portanto, a formulação de um currículo decolonial para os surdos deve ser guiada pela valorização da língua de sinais no contexto educacional (Bento, 2022). Essa abordagem não só representa uma necessidade epistemológica crucial, mas, igualmente, uma solução essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitando e celebrando as identidades surdas. O desafio reside em romper com paradigmas coloniais enraizados e reconhecer as perspectivas e experiências únicas do povo surdo na construção desse currículo inovador e emancipatório.

A ausência de um currículo específico para os surdos reflete significativamente na formação dos profissionais graduados em Letras Libras. A carência de campos de trabalho, somada à inexistência oficial da disciplina Libras nas escolas, seja para surdos ou ouvintes, coloca esses profissionais em um cenário desafiador. A falta de reconhecimento e implementação da língua de sinais como componente essencial do currículo escolar (Bento, 2022) cria um vácuo no qual esses graduados encontram dificuldades para aplicar seus conhecimentos e contribuir efetivamente para a inclusão e a educação bilíngue. A carência de oportunidades para utilizar suas habilidades em Libras se reflete em uma limitação profissional, estabelecendo uma lacuna na construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível. A necessidade premente de um currículo decolonial para os surdos influencia diretamente na formação desses profissionais e destaca a urgência de reformulações estruturais para viabilizar práticas pedagógicas (Pereira; Lacerda, 2019; Martins, 2012) mais alinhadas às demandas do povo surdo.

Como visto neste capítulo, os Estudos Surdos constituem um campo de estudo no qual questões como a identidade e a cultura surdas são colocadas em evidência (Sell; Schmitt; Beche, 2013). A história do povo surdo é contada por uma perspectiva cultural, com uma visão da surdez como uma diferença cultural e não pelo viés da deficiência, como os surdos foram acostumados a se ver durante muitos anos.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, as vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada. [...] O surdo foi acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural (Perlin, 2016, p. 55).

Esse estereótipo, imposto aos surdos, criou uma barreira que só pôde ser quebrada através das lutas do povo surdo. A história dos surdos, assim como de várias minorias, é uma história de discriminação, de exclusão, de denegação. Essa exclusão ocorreu na esfera política, na Idade Média, por exemplo, quando não podiam se casar e nem receber heranças; na esfera social, na Idade Antiga, em Roma, eram excluídos, tidos como imperfeitos e indignos de uma vida em sociedade; na esfera educacional, na Idade Antiga, na Grécia, os surdos não eram educados porque, para

o filósofo Aristóteles, por não terem linguagem, os surdos eram incapazes de raciocinar (Carvalho, 2007; Strobel, 2009a; Sacks, 2010).

Através da história de negações do povo surdo, não é difícil entender essa visão negativa e distorcida do “ser surdo” assumida pela maioria dos sujeitos surdos, levando-os a não enxergar, e formar, suas identidades culturais.

Entendendo a identidade como “algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (Perlin, 2016, p. 52), os sujeitos surdos, através de suas histórias culturais (Strobel, 2009a, 2009b) – a história contada pelos próprios surdos, com uma visão de si diferente, “é a consciência surda de ser definitivamente diferente” (Perlin, 1998, p. 20) –, poderão (re)construir suas identidades.

É através dessa conscientização, assim como de práticas educativas decoloniais, acreditamos, que os sujeitos surdos foram e serão capazes de se enxergar em uma identidade cultural da diferença⁷⁹, em detrimento de uma identidade da deficiência⁸⁰.

⁷⁹ “Qualidade que distingue um ser de outro. Contrário de igualdade. Nessa perspectiva, não há grupo de pessoas superior ou inferior, deficiente ou “normal”, apenas diferente. Os surdos assim se caracterizam porque entendem que a principal diferença entre eles e os ouvintes é a língua, não a condição biológica” (Sell; Schmitt; Beche, 2013, p. 19, destaque dos autores).

⁸⁰ “Perda ou anormalidade de uma estrutura (psicológica, fisiológica ou anatômica), que gera incapacidade para o desempenho de atividades cotidianas dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Tem como pressuposto as características biológicas que, historicamente, são excludentes e incapacitantes. Os surdos não se consideram deficientes, apesar do evidente déficit auditivo” (Sell; Schmitt; Beche, 2013, p. 19).

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, vamos discutir os passos metodológicos que seguiremos para realizar as análises. Como já mencionado, a ACD é uma teoria crítica, e, em suas análises, esse ímpeto crítico mostra-se essencial ao investigar os significados das ações materializadas na linguagem dentro de um contexto específico, assim a pesquisa em ACD parte de um problema social e busca, ao final, a mitigação desse problema. Com isso, a ACD ancora suas análises no linguístico, no político e no social, isto é, “as descrições, as análises, as interpretações e as explicações são realizadas com base nas materialidades linguísticas presentes nos textos e embasadas nos estudos históricos, sociais, linguísticos que envolvem as questões de pesquisa” (Bessa; Sato, 2018, p. 131).

Na Análise Crítica do Discurso, observamos uma estreita conexão entre o texto e a sociedade, entre os aspectos linguísticos e sociais. Para descrever, explicar, apresentar e interpretar os diversos discursos presentes nas práticas sociais, é essencial considerar o contexto social nas análises. Portanto, dado que estamos conduzindo uma pesquisa com uma abordagem social, baseada na ACD, que abrange tanto o aspecto linguístico quanto o sociodiscursivo, analisaremos o *corpus* sob a perspectiva qualitativo-interpretativista.

Inicialmente, vamos expor o percurso metodológico para as pesquisas em Análise Crítica do Discurso e as contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a qual utilizaremos como caminho metodológico. Em seguida, apresentaremos a articulação das questões e os objetivos da pesquisa. Para as análises linguísticas, adotaremos a Gramática Sistêmico-Funcional, expondo suas principais características e seus sistemas, com ênfase no Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas. Por fim, exporemos o *corpus* e as categorias de análise.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA ENGAJADA

Para a Análise Crítica do Discurso, o discurso exerce uma função essencial na prática social, uma vez que é através dele que se estabelecem, se perpetuam e se transformam as relações de poder, impactando não somente os sujeitos, contudo também as estruturas coletivas nas quais essas relações ocorrem.

O discurso não se limita a ser uma mera expressão linguística; ele é um poderoso recurso que constrói e sustenta realidades sociais. Ele tem o poder de criar consensos, influenciar a opinião pública e moldar as percepções compartilhadas dentro de uma sociedade. Ao mesmo tempo, o discurso pode ser utilizado como uma prática ideológica, uma forma de promover e perpetuar visões de mundo específicas, na maioria das vezes, em benefício das posições de poder dominantes. Nesse sentido, o discurso não é neutro, mas sim carregado de intenções e interesses. Ele pode reforçar desigualdades, naturalizar relações de poder assimétricas e legitimar sistemas de opressão (Fairclough, 2001a, 2001b, 2012; Bessa; Sato, 2018; Gonçalves-Segundo, 2018; Nascimento *et al.*, 2020).

No entanto, o discurso também pode ser uma forma de resistência e transformação social. Através da Análise Crítica do Discurso, é possível desvelar as estratégias discursivas utilizadas para perpetuar opressões e questioná-las, revelando contradições, promovendo a conscientização e abrindo espaço para a mudança. Em suma, a ACD reconhece o poder do discurso na construção e manutenção das relações de poder, bem como na formação das identidades coletivas. Ela nos convida a examinar de forma crítica os discursos presentes em nossa sociedade, a fim de promover a justiça social, a igualdade e a emancipação (Fairclough, 2001a, 2001b, 2012; Bessa; Sato, 2018; Gonçalves-Segundo, 2018; Nascimento *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a ACD se destaca como um valioso caminho teórico-metodológico, segundo Fairclough (2012), capaz de lançar luz e examinar problemas sociais, especialmente aqueles que envolvem confrontos, assimetrias de poder e opressão. Como resultado, a ACD se estabelece como um recurso de reflexão e ação que visa promover a emancipação social. Ao evidenciar a importância da linguagem como veículo da ideologia, contribuindo para a perpetuação de relações assimétricas de poder, a Análise Crítica do Discurso emerge como uma resposta altamente relevante na atualidade, em que a ideologia desempenha um papel central. Através da construção de sentidos e representações, a ideologia beneficia determinados grupos, auxiliando no surgimento e na manutenção das relações de poder (Fairclough, 2001b; 2012; Resende; Ramalho, 2006; Bessa; Sato, 2018; Gonçalves-Segundo, 2018; Martins, 2018; Sato; Batista Jr., 2018). Assim, “A ACD é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão

das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução” (Fairclough, 2012, p. 312).

A ACD ancora-se na Linguística e em outras ciências sociais e humanas, o que lhe confere um caráter transdisciplinar. Isso permite que os analistas de discurso tenham uma ampla gama de recursos para investigar fenômenos sociais e políticos, compreendendo suas formas de funcionamento e seu impacto na sociedade. Além de identificar os processos de produção e reprodução desses fenômenos, a ACD capacita aqueles que são afetados negativamente por eles a enfrentá-los e transformar essas realidades (Fairclough, 2012; Martins, 2018). Sendo assim, os analistas críticos do discurso “selecionam contextos sociais ou aspectos da conjuntura marcados pela opressão, domínio, controle em cujo *modus operandi* nota-se uma disputa de sentidos, de cunho ideológico, uma luta pelo poder” (Martins, 2018, p. 167). Nesse contexto, ao buscar a transformação social, o analista crítico do discurso assume um posicionamento político com o objetivo de influenciar a constituição social por meio da reflexividade. Esse engajamento fornece recursos conceituais e analíticos que apoiam os participantes a adotarem uma postura mais emancipatória, ou seja, uma atitude de enfrentamento dos desafios impostos por estruturas que sustentam as desigualdades. Isso implica disponibilizar os meios necessários para que os sujeitos se tornem agentes ativos na transformação de suas próprias vidas e na superação das injustiças sociais (Gonçalves-Segundo, 2018; Martins, 2018; Sato; Batista Jr., 2018).

De maneira geral, as pesquisas em ACD seguem uma abordagem qualitativo-interpretativista, uma vez que suas investigações são fundamentadas em uma perspectiva social. Esse método combina o estudo de textos e discursos com uma análise crítica da realidade social (Magalhães; Martins; Resende, 2017; Pedrosa, 2018), isto é, “Trata-se de um método que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social. Dessa forma, a ADC⁸¹ volta-se para o debate de um determinado problema social, contribuindo para a reflexão sobre ele” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 33).

A pesquisa qualitativa oferece a oportunidade de explorar as subjetividades, permitindo uma investigação abrangente dos diversos aspectos do processo social.

⁸¹ Utilizamos o termo Análise Crítica do Discurso (ACD), porém podemos encontrar o termo Análise de Discurso Crítica (ADC) como preferência de alguns autores que seguem a tradução original do termo *Critical Discourse Analysis*.

Isso inclui a análise da vida cotidiana, o significado das experiências e as percepções dos participantes da pesquisa, bem como a forma como os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais se interconectam e produzem significados. A análise qualitativa parte de modelos interpretativos, buscando atribuir significados aos fatos observados. Os dados são analisados de forma indutiva, com o objetivo de investigar e compreender a natureza dos fenômenos sociais, proporcionando um nível mais profundo de compreensão das particularidades do comportamento humano (Ruiz; Ontiveros, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Prieto; Hoz, 2017; Paiva, 2019; Nunes, 2021). Dessa maneira, na perspectiva qualitativa, nos engajamos como “observadores do mundo” (Pardo, 2015), focando nos acontecimentos do contexto social. No entanto, devemos levar em consideração que essa observação, conforme descrita por Pardo (2015), é moldada pela bagagem cultural e pelo arcabouço teórico do pesquisador.

Por outro lado, a abordagem interpretativista tem como objetivo compreender os significados das ações sociais. Nesse sentido, a abordagem qualitativo-interpretativista busca “descrever e explorar o comportamento humano em contextos específicos, a fim de descobrir padrões, temas e qualidades comuns em todas as sociedades” (Prieto; Hoz, 2017, p. 61, tradução nossa)⁸². Em outras palavras, essa abordagem visa atribuir significado às ações sociais vivenciadas pelos participantes da pesquisa no contexto do “mundo social”. Essa abordagem abrange uma variedade de práticas interpretativas que nos permitem transformar aspectos do mundo em representações, permitindo-nos compreendê-los, descrevê-los e interpretá-los. Em resumo, esses estudos buscam a interpretação dos fenômenos sociais e a transformação da realidade (Ramalho, 2010; Ruiz; Ontiveros, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017).

Como recorte da metodologia qualitativo-interpretativista, iremos trabalhar com a pesquisa narrativa. Esta é um método qualitativo de pesquisa que tem ganhado destaque nas Ciências Sociais. Ela reconhece a importância de contar histórias na formação dos fenômenos sociais. Ao compartilharem suas experiências por meio da narrativa, os participantes da pesquisa conseguem dar sentido às suas ações passadas, organizando suas memórias e conferindo significado ao fluxo de eventos.

⁸² No original: “[...] describir y explorar la conducta humana en contextos específicos con la finalidad de descubrir patrones, temas y cualidades comunes en todas las sociedades” (Prieto; Hoz, 2017, p. 61).

A pesquisa narrativa permite uma compreensão mais profunda das histórias individuais e também revela conexões e padrões sociais mais amplos. Assim, ela oferece uma abordagem envolvente para explorar a experiência humana e compreender a realidade social (Jovchelovich; Bauer, 2008; Paiva, 2008, 2019). Assim,

A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 92).

Desta feita, por meio da narrativa, os sujeitos conseguem se lembrar do que aconteceu, dar uma sequência às suas experiências, encontrar possíveis explicações e compreender a interconexão dos eventos que moldam tanto suas vidas individuais quanto a sociedade como um todo. A narrativa se torna um meio poderoso para dar sentido e estrutura à experiência humana, permitindo que os sujeitos construam uma compreensão coesa e significativa de suas vidas: “O sujeito é, pois, convocado a (re)examinar, julgar, avaliar o que viveu, ancorando-se em experiências passadas, presentes, que poderiam ter sido ou que podem vir a ser” (Passeggi, 2023, p. 202). A prática de contar histórias envolve a intencionalidade de tornar mais suportáveis, ou pelo menos mais familiares, os acontecimentos e sentimentos que desafiam a normalidade da vida cotidiana. É por meio da narrativa de vida que o sujeito consegue compreender sua história, refletindo sobre os desafios e as conquistas, os avanços e os retrocessos, os erros e os acertos que compõem sua jornada (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Jovchelovich; Bauer, 2008; Bertaux, 2010; Squire, 2014; Sahagoff, 2015; Ruiz; Ontiveros, 2016; Ribeiro; Vasconcelos, 2021; Passeggi, 2023).

Conforme Paiva (2019), ao empregar o método de pesquisa narrativa, o foco do pesquisador não deve ser a busca pela verdade, ou seja, verificar se os participantes estão contando histórias críveis. O aspecto relevante é perceber como os narradores representam um determinado fenômeno e interpretam suas próprias experiências. Nesse contexto, é essencial exercitar a sensibilidade para compreender

os dados e, em muitos casos, ir além das palavras para captar a real mensagem que o narrador deseja transmitir. A pesquisa narrativa, dessa maneira, coloca o pesquisado em destaque, permitindo que ele fale por si mesmo, e, por meio de suas vozes, o pesquisador adquire entendimento dos fenômenos a partir das experiências narradas. Isso torna a pesquisa narrativa uma colaboração significativa entre o pesquisador e o pesquisado (Jovchelovich; Bauer, 2008; Paiva, 2008, 2019; Ruiz; Ontiveros, 2016). Vejamos abaixo (Quadro 11) os atributos da narrativa de vida que o pesquisador deve levar em conta.

Quadro 11 – Características da narrativa de vida

Características da narrativa de vida em uma pesquisa narrativa	
Estrutura	Apresenta uma estrutura interpretativa que destaca o significado da experiência humana por meio de relatos pessoais. Nesse contexto, dá prioridade à explicação das ações individuais, em vez de enfatizar métodos que se baseiam em categorias conceituais predefinidas.
Abordagem	Com uma abordagem fenomenológica, essa perspectiva sustenta que a realidade é construída socialmente por meio das ações individuais ou coletivas em situações específicas. Seu principal foco é compreender o processo social a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.
Leitura da realidade social	Usando biografias, busca-se compreender a fundo a vida das pessoas, explorando como percebem o significado de sua vida social, a fim de validar o sentido que a vida tem para eles.
Narrador	Narrador em 1ª pessoa. A perspectiva do narrador é considerada ao tratar os dados.
Sujeito	O foco reside nas ações do sujeito enquanto participante ativo da vida, ao reconstruir os eventos vividos e transmitir sua experiência

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ruiz e Ontiveros (2016, p. 107).

Podemos dizer, então, de acordo com o estudo acima e os estudiosos sobre pesquisa narrativa (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Jovchelovich; Bauer, 2008; Bertaux, 2010; Squire, 2014; Sahagoff, 2015; Ruiz; Ontiveros, 2016; Ribeiro; Vasconcelos, 2021; Passeggi, 2023), que, na pesquisa narrativa, é essencial levar em consideração diversos aspectos. Isso engloba compreender a “totalidade contada” da experiência do sujeito, desde acontecimentos passados da infância até o presente. Além disso, é primordial considerar todas as relações significativas ao longo da trajetória de vida,

incluindo a família e as amizades, assim como as transformações pessoais e a conexão com o contexto social em que está inserido. Mediante a narrativa de vida, é possível desvendar cada uma das mudanças que ocorreram ao longo do tempo, bem como as ambiguidades, a falta de coerência, as incertezas, as contradições e os retrocessos que foram experimentados ao longo dos anos.

Através da narrativa de vida, é possível capturar a visão subjetiva que cada sujeito tem de si mesmo e do mundo ao seu redor, bem como o modo como interpreta seu próprio comportamento e o dos outros, atribuindo méritos e responsabilidades. Essa perspectiva revela a necessária negociação entre as tendências expressivas do sujeito e as demandas racionais para se adaptar ao mundo exterior. Assim, a pesquisa narrativa possibilita a interpretação de fenômenos sociais de âmbito geral e histórico, os quais só encontram uma explicação adequada por meio das experiências pessoais dos sujeitos. Dessa forma, seu principal objetivo é abordar questões sociais que justifiquem a pesquisa.

Dentro da pesquisa narrativa, destacamos a perspectiva etnossociológica apresentada por Bertaux (2010). Essa abordagem não procura apenas compreender as representações ou o sistema de valores de um sujeito isolado ou de um grupo social, mas sim investigar um recorte específico da realidade social-histórica, um objeto social em particular. Seu objetivo é analisar como esse objeto social funciona e se transforma, destacando as estruturas das relações sociais, os meios, os procedimentos e as lógicas de ação que o definem (Bertaux, 2010; Costa; Santos, 2020).

Assim, para a etnossociologia (Bertaux, 2010; Costa; Santos, 2020), através da narrativa, é possível compreender os contextos sociais nos quais ela se encontra inserida e como essas narrativas podem contribuir para a reprodução ou transformação desses contextos. Esse enfoque leva em consideração as condições materiais e sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, visando compreender as relações e os processos sociais estruturais que influenciam suas experiências e percepções. A pesquisa etnossociológica adota uma perspectiva empírica, baseada na pesquisa de campo e em estudos de caso, influenciada pela tradição etnográfica e suas técnicas de observação. No entanto, a abordagem etnossociológica constrói seus objetos de estudo referenciando-se em questões sociológicas específicas,

reconhecendo e identificando as diversas lógicas presentes no mundo social, ou em cada tipo de situação (Bertaux, 2010; Costa; Santos, 2020).

Dentro dessa perspectiva, o autor (Bertaux, 2010) propõe uma profunda imersão em comunidades específicas, visando compreender suas dinâmicas sociais, práticas culturais e perspectivas individuais. Com isso, busca-se desvendar o funcionamento de um mundo social ou de uma determinada situação social. Acredita-se que as experiências individuais e coletivas estão intrinsecamente conectadas ao contexto social e cultural em que se desenvolvem, tornando essencial considerar essas influências para uma análise abrangente e significativa (Bertaux, 2010; Costa; Santos, 2020). Na esteira de tal visão, acreditamos que essa perspectiva nos será válida ao estudar o povo surdo, suas histórias de denegação, de luta, de conquistas, narradas pelos próprios sujeitos surdos, em um contexto socio-histórico-cultural.

3.2 CAMINHO METODOLÓGICO DA ASCD – AS CONTRIBUIÇÕES DO SUL DO SUL

Conforme mencionado anteriormente, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso é uma abordagem brasileira e nordestina (Sul do Sul) derivada da Análise Crítica do Discurso. Desde o seu surgimento, a ASCD tem buscado contribuir para os estudos em ACD, recontextualizando algumas teorias das Ciências Sociais (Pedrosa, 2012, 2016, 2018). Além disso, também tem se dedicado a apontar direções metodológicas relevantes.

A abordagem propõe, com base em suas fundamentações teóricas, um roteiro a ser seguido por aqueles interessados em realizar análise crítica do discurso com a referência da ASCD. Inicialmente, Pedrosa (2012) delineou um caminho metodológico fundamental. À medida que as pesquisas em ASCD avançaram, Pedrosa (2016, 2018) estabeleceu oito etapas como base para as análises na abordagem. Mais recentemente, Cunha (2021) contribuiu para a abordagem ao sugerir passos para pesquisas futuras em ASCD.

Nesse particular, de forma inicial, baseando-se em seus aportes teóricos basilares, a ASCD considerou algumas reflexões analíticas fundamentais para conduzir pesquisas críticas do discurso seguindo sua abordagem, como apresentado no texto fundador de Pedrosa (2012, p. 19-20):

1. Identificar os tipos de mudanças sociais e culturais que o objeto de investigação sofreu historicamente e adotar os quadros expostos com base em Bajoit e Saco:

A) modalidades de mudança social e cultural: (a) mutação: evolução e reforma; (b) ruptura: revolta e a revolução.

B) graus de mudanças: (a) microsociológicas; (b) macrosociológicas.

C) mudanças a partir de movimentos “de dentro para\ de fora para”: (a) endógenas; (b) exógenas.

D) mudanças a partir de movimentos ‘de cima para\ de baixo para’: (a) descendentes: autogestionário, exo-emergente; (b) ascendentes: endodirigido, exodirigido.

2. Estabelecer diferenças entre as forças de coerção:

A) poder-domínio: poder exercido por classes de gestores

B) poder-Estado: poder exercido pela classe representada dentro de um regime político

C) poder-autoridade: poder exercido por quem controla a socialização dos membros de uma coletividade

D) poder-influência: poder exercido por quem estabelecem, negociam e garantem os compromissos em uma sociedade

E) poder-hegemonia: poder exercido nas relações com coletividade externa

3. Investir em estudos identitários, articulando as identidades sociais e individuais:

A) classificação das identidades coletivas do modelo cultural identitário (BAJOIT, 2006, 2008)

B) classificação das identidades pessoais nas esferas: atribuída, desejada e comprometida

4. Classificar os sujeitos nas esferas identitárias pessoais:

A) atribuída: sujeito conformista, sujeito adaptador, sujeito rebelde

B) desejada: sujeito autêntico, sujeito estrategista, sujeito altruísta

C) comprometida: sujeito consequente, sujeito pragmático, sujeito inovador

Em seguida, a abordagem sugere um percurso metodológico (Pedrosa, 2016) a ser seguido por aqueles interessados em realizar análise crítica do discurso com base na ASCD. Esses passos são sugestões e podem ser adaptados de acordo com a pesquisa em questão e seus direcionamentos específicos:

1º - Definir o objeto de estudo. 2º - Traçar objetivos de análise. 3º - Identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos. 4º - Selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os

objetivos propostos. 5º - Articular a discursividade à sua materialidade textual. 6º - Estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados. 7º - Identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso. 8º - Relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas/contextualizadas (Pedrosa, 2016, p. 91).

Os dois primeiros passos têm o objetivo de orientar os passos subsequentes da análise. No terceiro passo, com base nos objetivos, são selecionadas as áreas de estudo que serão abarcadas, podendo ser mais de uma, como a SMS, a CMS ou os Estudos Culturais, que são algumas das áreas com as quais a ASCD trabalha. No quarto passo, após a escolha das áreas, são eleitas as categorias apropriadas para cada uma delas. No quinto passo, a materialidade textual, essencial para as análises em ACD, é combinada com a discursividade. No sexto passo, há o diálogo entre as categorias de análise escolhidas e sua materialidade. Por fim, nos passos sete e oito, são apresentadas as discussões das análises juntamente com as questões sociais contextualizadas.

Recentemente, Cunha (2021, p. 51-53) trouxe uma contribuição para a ASCD ao apresentar passos metodológicos para pesquisas nessa abordagem. Resumidamente, esses passos são os seguintes:

1º passo - produzir reflexões preliminares: 1. Decidir sobre a escolha de fazer uma pesquisa crítica; 2. Estabelecer um problema social a ser estudado que tenha algum aspecto semiótico no centro da discussão; 3. Compreender a conjuntura engendrada no problema social em estudo; 4. Formular hipóteses e inquietações; 5. Projetar objetivos de pesquisa. **2º passo - pré-análise:** 6. Definir estratégias; 7. Reconhecer interfaces transdisciplinares; 8. Elegar categorias analíticas. **3º passo - análise:** 9. Identificar os sentidos às questões sociais; 10. Vincular as discursividades às suas diversas semioses materializadas; 11. Promover diálogos. **4º passo - pós-análise:** 12. Reflexão final sobre o trabalho (Cunha, 2021, p. 51-53).

Quadro 12 – Caminho metodológico seguido na pesquisa

Passos propostos por Cunha (2021, p. 51-53)	Explicação (Cunha, 2021, p. 51-53)	Caminho seguido na pesquisa
1º passo - produzir reflexões preliminares:		
1 - Decidir sobre a escolha de fazer uma pesquisa crítica.	“Decisão de fazer uma pesquisa crítica vem antes da formatação de uma pesquisa em si. O desejo de contribuir com a compreensão, e em alguns casos, com a transformação social. Trata-se de uma escolha pela pesquisa solidária. Ela só é possível se entendemos o mundo com realidades em desafio. Em suma, é o anseio de contribuir com uma questão social, a fim de superá-la”.	Compreendemos que trabalhar de forma crítica, especificamente com a ACD, é possível para entender as conotações político-ideológicas e as relações de poder que são estabelecidas na e pela linguagem e, com isso, como pesquisadores, com responsabilidade ética (Rajagopalan, 2003), podemos levar à luz tais coerções e proporcionar reflexões aos que se encontram em tais situações e, dessa forma, ter a possibilidade de mudar a realidade social.
2 - Estabelecer um problema social a ser estudado que tenha algum aspecto semiótico no centro da discussão.	“Um problema social com preocupação linguística, normalmente com vinculação ou motivação particular. São problemas reais, sérios, que afetam e ameaçam o bem-estar das pessoas, em que a linguagem é central, promovendo, sustentando e criando relações de abuso de poder”.	Os processos de denegação de direitos ao povo surdo, principalmente, a uma educação que valorize a sua língua, deixando-o à margem da sociedade.
3 - Compreender a conjuntura engendrada no problema social em estudo.	“Entender as facetas do problema. Ao refletir sobre a conjuntura do problema, é preciso pensar em quais são as causas e/ou os causadores, os promotores, os afetados, as estruturas que sustentam, os obstáculos para superá-los, as pressões para sustentá-los, os campos culturais e sociais vinculados ao problema, as relações institucionais, entre outras conjunturas. Por fim, há uma decisão de como estudar esse problema, assim	Práticas hegemônicas e decoloniais de apagamento das línguas de sinais e da visão do surdo como deficiente e incapaz têm contribuído para a inferiorização de povos e culturas surdos (Bento, 2022).

	escolhendo como melhor descrevê-lo e compreendê-lo, muitas vezes preferindo o método de pesquisa qualitativa: estudo de caso, pesquisa ação, etnográfica e autoetnografia”.	
4 - Formular hipóteses e inquietações.	“São as questões motivadoras da pesquisa; questões que o pesquisador quer responder com precisão durante a pesquisa a fim de criar inteligibilidade ao problema estudado; questões que respondem às inquietações para compreender a problemática; questões que levantem dúvidas sobre como entender o assunto ou um campo teórico”.	Neste item, expomos nossas inquietações em forma de perguntas de pesquisa: 1. Em que sentido o povo surdo se posiciona com relação a suas lutas, em suas narrativas de vida, contra a denegação de direitos quanto a uma educação em sua língua e outras esferas da vida social? 2. Como se evidencia, através da materialidade linguística, a luta dos surdos por reconhecimento dos seus direitos? 3. De que modo as identidades se constituem por meio das lutas por reconhecimento contidas nas narrativas do eu de sujeitos surdos em seus discursos de reivindicação e denúncia no contexto das mudanças socioculturais?
5 - Projetar objetivos de pesquisa.	“Objetivos diretamente relacionados às questões de pesquisa. É o momento de desenvolver os objetivos geral e específicos. Com clareza, é preciso saber o que pretende investigar. É preciso uma reflexão do pesquisador para compreender se a pesquisa pode ou não resultar em uma contribuição”.	Objetivo Geral Refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística. Objetivos Específicos 1. Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos educacionais e em outras esferas; 2. Classificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz da Gramática Sistêmico-Funcional através da categoria Atitude com os recursos Afeto, Julgamento e Apreciação; 3. Identificar os processos de constituição das identidades do sujeito surdo através de discursos de reivindicação e

		denúncia, presentes em suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais.
2º passo - pré-análise:		
6. Definir estratégias.	“Aplicar recursos sobre os dados que seriam capazes de responder as hipóteses e as inquietações de pesquisa, atendendo aos objetivos propostos. A Seleção, organização, coleta e sistematização devem levar em conta como essas etapas possibilitarão que os dados sejam, de forma mais simples e fácil, analisados e compreendidos, já que essa etapa é fundamental para análise. Além disso, saber qual estratégia de trabalho será mais adequada ao corpus estudado. Um trabalho forte do pesquisador e da pesquisadora para construção de um recorte de pesquisa”.	Para a ACD, o discurso é analisado levando-se em consideração o contexto social. Ele está inserido em um momento da prática social, por isso, em suas análises, a ACD abrange aspectos discursivos, linguísticos e sociais. Como trabalharemos com narrativas do eu, analisaremos o <i>corpus</i> , pelo método de pesquisa narrativa, nos valendo da Etnossociologia (Bertaux, 2010), que estuda os sujeitos por meio de uma realidade sócio-histórica.
7. Reconhecer interfaces transdisciplinares.	“Quais conceitos serão trabalhados, ou campos de atuação, com o objetivo de estabelecer o caráter transdisciplinar; dialogar com autores(as) e pesquisadores (as) de outras áreas, bem como colegas de outros cursos, ou do mesmo curso, mas de especialidades diferentes, grupos de pesquisas. Já que se trata uma abordagem transdisciplinar, é fundamental que haja a associação de diferentes campos, conceitos e autores. A contribuição não se efetiva apenas com o uso de uma área diferente, mas sim, quando se apropria de saberes partilhados por outros campos que já estudaram e compreenderam mais detidamente um conhecimento. De certo modo, reconhecer uma possível limitação da própria área, buscando na solidariedade do conhecimento partilhado uma alternativa para compreender o estudo em maior escala”.	Trabalharemos com a Análise Crítica do Discurso e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso em diálogo transdisciplinar com: Estudos Surdos, para compreender a história de negação enfrentada pelo povo surdo; Luta por Reconhecimento, para entender como se estabelecem as lutas dos atores sociais surdos por reconhecimento; Etnossociologia, para compreender os significados na construção das narrativas do eu; Gramática Sistêmico-Funcional, para atender às análises linguístico-sociais.
8. Eleger categorias analíticas.	“Categorias de análise contribuem para a direção analítica. Categorias sociais e linguísticas precisam ser elencadas. Não são categorias predefinidas, estáticas, no entanto, encaminharão uma observação crítica, podendo, ao longo da pesquisa, serem mudadas, e/ou, ainda, outras categorias serem acrescidas durante a análise. São as categorias gramaticais e discursivas, mais recorrentes e regulares,	Classificação das narrativas proposta por Bajoit (2006, 2012a, 2012b). Hipóteses linguístico-sociodiscursivas (Pedrosa, 2023, 2024). Tipos de Luta por Reconhecimento (Honneth, 2009). Subsistema Atitude da GSF. Classificação identitária da socioanálise (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

	ressaltadas no conjunto dos discursos observados a fim de compreender as questões discursivas e sociais estudadas”.	
3º passo - análise:		
9. Identificar os sentidos às questões sociais.	“Aspectos vinculados às práticas discursivas e sociais: ideologias, hegemonias, poderes, abuso de poder, discriminações, preconceitos, relações institucionais, agentes... Aspectos situacionais mais amplos que contribuem para construção de significações. Os dados precisam ser interpretados com base nesses conceitos teóricos da pesquisa”.	Para estudar o povo surdo de forma abrangente, é fundamental se aprofundar em sua história, cultura e identidade. Isso possibilitará uma compreensão mais completa das dificuldades enfrentadas por esse grupo e permitirá o reconhecimento das práticas socioculturais surdas, evitando a reprodução de discursos hegemônicos e coloniais que estigmatizem os surdos como anormais em relação aos ouvintes. Essa preocupação é especialmente relevante para os analistas críticos do discurso, cujo objetivo é denunciar práticas opressivas e se comprometer com as causas das minorias.
10. Vincular as discursividades às suas diversas semioses materializadas.	“Apresentar os dados das semioses, linguísticas ou não, que justifiquem o posicionamento quanto às análises sociais. Importante entender como as estruturas linguísticas, aspectos semióticos e os gêneros discursivos atuam na formação das práticas discursivas e sociais. Embora tenha na descrição do passo analítico “vincular as discursividades às suas diversas semioses materializadas”, a análise da materialidade pode ser articulada à discursividade. Ou seja, tanto a discursividade deve ser justificada linguisticamente quanto a análise linguística pode justificar a discursividade. Ou ainda análise sonora, visual, gestual etc. Por fim, forma-se um todo”.	Por meio da categoria Atitude da GSF, através dos seus recursos (Afeto; Julgamento; Apreciação), pudemos observar a exposição, pelos sujeitos surdos, de sua carga histórica, vistos por muito tempo por uma perspectiva social patológica, que foi naturalizada. Contudo, por meio desses recursos, identificamos, da mesma forma, as mudanças que esses sujeitos tiveram ao (re)construírem suas identidades.
11. Promover diálogos.	“Trata-se de 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”.	Ao analisar as narrativas do eu de sujeitos surdos, utilizando a Análise Crítica do Discurso, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a Sociologia para a Mudança Social, a Luta por Reconhecimento, os Estudos Surdos, a Gramática Sistemico-Funcional, levamos em consideração todo o contexto histórico de suas lutas e conquistas. Foi possível observar, ao enfrentar seus mal-estares identitários, esses sujeitos surdos reconstruírem suas identidades (provisória, fragmentada) buscando a realização pessoal, o

		reconhecimento social e, sobretudo, a consonância existencial entre suas expectativas e seus desejos, com o que os outros esperam dele. Assim, em suas narrativas do eu, os sujeitos surdos expressam sua visão do mundo em suas relações, afirmando suas identidades e reafirmando suas lutas.
4º passo - pós-análise:		
12. Reflexão final sobre o trabalho.	“Uma forma de lançar um novo olhar sobre o problema social. Sempre que possível é importante propor soluções, superação ou diminuição – mudanças sociais - para a questão estudada. Neste tópico é importante também apresentar como o trabalho contribuiu para causa estudada ou para outros trabalhos posteriores, formando um processo de mudança iniciado”.	Para os analistas críticos da ASCD, a solidariedade é o elemento essencial que os conecta aos grupos vulneráveis (Pedrosa, 2018), ou seja, seus analistas críticos se engajam de maneira solidária com grupos em desvantagem social. Eles não veem sua pesquisa como algo puramente acadêmico, mas sim como um recurso para denunciar as opressões e injustiças vivenciadas por esses grupos. Ao estender a sua solidariedade, eles se esforçam para que suas pesquisas contribuam para uma mudança social e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, a ASCD transcende a mera análise linguística, tornando-se uma ferramenta de conscientização e luta por direitos. Demonstraremos no Capítulo 4 e na Conclusão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cunha (2021, p. 51-53).

Seguiremos, nesta pesquisa, como caminho metodológico, os passos sugeridos por Cunha (2021) para a ASCD, recontextualizados pelos propostos por “Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), por Pedrosa (2016, p. 91), por Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 58) e por Resende (2017, p. 41)” (Cunha, 2021, p. 50). Apresentamos no quadro anterior (Quadro 12), as explicações do caminho metodológico sugerido por Cunha (2021) para as análises em ASCD e pontuamos os passos seguidos por nós com relação a esta pesquisa⁸³.

Ainda como metodologia em ASCD, vamos utilizar as hipóteses da socioanálise atualizadas/recontextualizadas pela ASCD (Pedrosa, 2023, 2024) de Bajoit (2006, 2012a, 2012b). Diante da narrativa de vida dos atores sociais surdos, considerando que é por meio da narrativa “que alcançamos um sentido aprofundado da experiência. Quando se fala sobre o que se viveu, temos a possibilidade, não de transmitir o sabido, e, sim, de transformá-lo, pois contar não é viver de novo. Narrar o vivido é ressignificar a experiência” (Ribeiro; Vasconcelos, 2020, p. 218), iremos seguir as quatro hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva, quais sejam: 1. Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença; 2. (Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais; 3. Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade; 4. Implementação do processo de libertação das amarras sociais.

Nesse sentido, ao trabalharmos de forma crítica, especialmente com a ACD, através de sua abordagem decolonial (ASCD), torna-se possível compreender as conotações político-ideológicas e as relações de poder que se estabelecem na e através da linguagem. Como pesquisadores, assumimos uma responsabilidade ética (Rajagopalan, 2003) para expor tais coerções e fomentar reflexões entre aqueles que vivenciam essas situações. Dessa forma, temos a oportunidade de contribuir para a mudança da realidade social, como no caso em tela, a realidade do povo surdo que (ainda) enfrenta processos de denegação de direitos, principalmente no que diz

⁸³ O caminho metodológico é referente a toda pesquisa, desde a escolha do objeto, passando pelas análises e chegando às considerações finais. Contudo, apesar de o quadro (Quadro 12) com as observações do caminho percorrido por nós ser apresentado neste momento, sua construção final se deu após a conclusão da pesquisa.

respeito à educação que valorize sua língua, resultando em sua marginalização na sociedade.

3.3 ARTICULAÇÃO DA PESQUISA: QUESTÕES E OBJETIVOS ORIENTADORES

Os objetivos específicos deste estudo foram definidos com base nas questões de pesquisa que surgiram a partir da minha experiência como colega de curso de alunos surdos. Durante esse convívio, pude observar as dificuldades enfrentadas por essa minoria linguística em relação à sua língua, à sua cultura e aos seus direitos enquanto cidadãos.

A percepção das dificuldades despertou em mim um interesse genuíno em compreender mais profundamente as lutas por reconhecimento vivenciadas pelos sujeitos surdos quanto à denegação de direitos, ao respeito e ao reconhecimento de sua cultura e, especialmente, no que se refere ao uso e à valorização de sua língua.

Essas observações foram cruciais para direcionar a pesquisa para um tema relevante e atual, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as demandas e necessidades específicas dos surdos em relação à sua língua e aos seus direitos.

No quadro a seguir (Quadro 13), faremos uma articulação das questões de pesquisa com os objetivos.

Quadro 13 – Articulação das questões e os objetivos da pesquisa

Objetivo geral	Questões de pesquisa	Objetivos específicos
Refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria linguística.	Em que sentido o povo surdo se posiciona com relação às suas lutas, em suas narrativas de vida, contra a denegação de direitos quanto a uma educação em sua língua e outras esferas da vida social?	Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos educacionais e em outras esferas.
	Como se evidencia, através da materialidade linguística, a luta dos surdos por reconhecimento dos seus direitos?	Classificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz da Gramática Sistemico-Funcional através da categoria Atitude com os recursos, Afeto, Julgamento e Apreciação.
	De que modo as identidades se constituem por meio das lutas por reconhecimento contidas	Identificar os processos de constituição das identidades do sujeito surdo através de

	nas narrativas do eu de sujeitos surdos em seus discursos de reivindicação e denúncia no contexto das mudanças socioculturais?	discursos de reivindicação e denúncia, presentes em suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao definir os objetivos da pesquisa, buscamos abordar os desafios enfrentados pelos sujeitos surdos em sua luta por reconhecimento de direitos, abrangendo, principalmente, o âmbito educacional. Nossa meta é contribuir para a construção de um conhecimento substancial que possa efetivamente impulsionar mudanças socioculturais em benefício dessa minoria linguística.

Motivados por essa inquietação pessoal, nosso estudo concentra-se na análise das narrativas do eu de sujeitos surdos, visando compreender como essas experiências individuais refletem suas lutas por reconhecimento e transformações identitárias. É essencial destacar que nosso trabalho não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de pesquisa sobre o tema, mas sim proporcionar uma compreensão abrangente das questões enfrentadas pelos surdos em relação à sua escolaridade, devido à denegação do uso de sua língua e outros direitos culturais e sociais.

Acreditamos que, ao aprofundarmos o conhecimento nessa área, estaremos mais bem preparados para promover, através da concretização e divulgação da pesquisa, a inclusão e equidade de oportunidades para essa minoria linguística. Portanto, nossos objetivos de pesquisa têm como propósito contribuir para uma visão ampla das demandas e necessidades dos surdos, considerando suas lutas por reconhecimento em diversas esferas da sociedade. Além disso, ao contextualizar esses discursos no âmbito das mudanças socioculturais, buscamos compreender como tais lutas podem impactar as percepções sociais sobre a surdez e impulsionar a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, que promova a justiça social. Desse modo, através desta investigação, esperamos oferecer *insights* valiosos para a construção de um futuro mais justo e respeitoso para a comunidade surda.

A Análise Crítica do Discurso, em sua metodologia, visa abordar os discursos reivindicatórios das minorias através de uma análise social do discurso textualmente orientada (ADTO). Isso implica considerar a relação dialética entre discurso e sociedade, integrando aspectos sociais e linguísticos em uma análise conjunta (Fairclough, 2001a; Acosta, 2017; Bessa; Sato, 2018; Vieira; Macedo, 2018). Para

realizar essa análise textualmente orientada, a ACD se baseia na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e utiliza a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) em suas análises. Assim, no próximo tópico, abordaremos mais sobre a LSF e a GSF.

3.4 PERCURSO LINGUÍSTICO: A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

No Funcionalismo linguístico, a linguagem é vista como interação social, e as análises vão além da estrutura gramatical, concentrando-se na ação comunicativa e nos contextos discursivos em que a língua é utilizada. Essa abordagem analisa a relação entre linguagem e sociedade, influenciando várias escolas linguísticas na Europa, como a Escola de Londres, cujo principal representante é Michael Halliday (Halliday, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Melo, 2010; Cunha, 2011; Cunha; Souza, 2011; Tavares; Bezerra, 2011; Cunha; Costa; Cezario, 2015). Ele defendia o estudo da linguagem no contexto dos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, culminando na teoria linguística conhecida como Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004).

Os estudos funcionalistas visam estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem e investigar a interface entre as funções sociais e o sistema interno das línguas. A compreensão das implicações das funções sociais na gramática é fundamental para a discussão sobre a relação entre linguagem e sociedade. Halliday (2004) enfatiza que a relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é um traço fundamental da linguagem humana, tornando essencial o estudo dos sistemas internos das línguas naturais sob a perspectiva das funções sociais (Halliday, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Melo, 2010; Cunha, 2011; Cunha; Souza, 2011; Tavares; Bezerra, 2011; Cunha; Costa; Cezario, 2015).

A LSF considera que os sentidos da linguagem têm a finalidade de suprir as necessidades humanas e se concentra na análise da linguagem em uso em um contexto social (Halliday, 2004; Gouveia, 2009, 2022; Vieira, 2011; Fuzer; Cabral, 2014; Santos, 2014; Bessa, 2016). Dessa forma, é “sistêmico-funcional porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação” (Santos, 2014, p. 166).

Nos trabalhos de Fairclough (2001a), podemos identificar várias categorias analíticas derivadas da Linguística Sistêmico-Funcional, considerando que, como assinala Gouveia (2022, p. 415), “Na ADC, a matriz de caracterização do discurso é de base social e ideológica; na LSF, essa matriz é de base linguística e contextual”. Portanto, não podemos ignorar a influência teórica que esse aparato linguístico exerce sobre a Análise Crítica do Discurso, especialmente em relação à elaboração da teoria do funcionamento social da linguagem (Meurer, 2004; Meurer; Balocco, 2009; Resende, 2017).

A Linguística Sistêmico-Funcional coaduna a Análise Crítica do Discurso em algumas vertentes que são influenciadas pelos estudos de Fairclough (2001a), como a ASCD, ao considerar a linguagem como um sistema aberto, adotando uma visão dialética que enxerga os textos não somente como estruturados no sistema, mas como potencialmente inovadores do sistema (Meurer, 2004; Meurer; Balocco, 2009). A LSF oferece embasamento para a análise de dados léxico-gramaticais, os quais se relacionam com dados contextuais, revelando aspectos sociais, culturais e políticos. Nesse contexto, a linguagem é concebida como um sistema aberto, sujeito a mudanças influenciadas socialmente, conferindo-lhe uma capacidade teoricamente infinita para construir significados, estando intrinsecamente ligada às funções e aos contextos sociais (Pedro, 1997; Halliday, 2004; Magalhães, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009, 2022; Meurer; Balocco, 2009; Barrientos, 2011; Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Bessa, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017).

Dessa forma, a preocupação com a análise textual na ACD, de acordo com o proposto pela corrente dialético-relacional de Fairclough (2001a), tem sua origem na influência de Halliday (2004) e da LSF. A abordagem sistêmico-funcional sustenta a ideia de que os sistemas linguísticos estão abertos à vida social, por isso a perspectiva de Halliday (2004) é considerada semiótica social. O significado é compreendido como uma escolha de opções feitas pelo falante dentro do sistema linguístico. A partir dessa compreensão, as escolhas do falante ou do comunicador desencadeiam relações no discurso, isto é, a escolha léxico-gramatical implica a construção de significados socioculturais e ideológicos (Pedro, 1997; Halliday, 2004; Magalhães, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009, 2022; Meurer; Balocco, 2009; Barrientos, 2011;

Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Bessa, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017).

O turno funcional da linguagem tem o objetivo de elucidar a forma como as línguas são utilizadas e “os componentes fundamentais do significado linguístico são funcionais: ideacionais, interpessoais e textuais; cada elemento de uma língua tem uma função no sistema linguístico, e é explicado por essa função” (Magalhães, 2004, p. 117-118). As três metafunções⁸⁴ linguísticas (ideacional, interpessoal e textual) estão inter-relacionadas, sendo que os textos devem ser analisados considerando cada uma dessas dimensões. Isso implica que cada enunciado é multifuncional em sua totalidade, ou seja, desempenha simultaneamente várias funções. Portanto, a linguagem é funcionalmente complexa, pois as estruturas linguísticas não selecionam funções específicas isoladas, mas, ao contrário, expressam de forma integrada todos os componentes funcionais do significado (Avelar; Azuaga, 2003; Magalhães, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Lima; Coroa, 2010; Barrientos, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Magalhães; Martins; Resende, 2017).

As três metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual), presentes na Linguística Sistêmico-Funcional, são reinterpretadas pela Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001a) e aplicadas nas análises linguísticas. A metafunção ideacional diz respeito ao uso da linguagem para relatar experiências de mundo, visões e pensamentos. A metafunção interpessoal trata das relações entre as pessoas. Por fim, a metafunção textual envolve a organização das ideias através das estruturas linguísticas disponíveis (Avelar; Azuaga, 2003; Magalhães, 2004; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Lima; Coroa, 2010; Barrientos, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Pedrosa, 2014; Cruz, 2015, 2018; Bessa, 2016; Magalhães; Martins; Resende, 2017). No discurso, as três metafunções ocorrem simultaneamente, sendo analisadas separadamente, mas é possível observar a predominância de uma delas (Avelar; Azuaga, 2003; Vieira, 2011).

A metafunção ideacional da linguagem consiste em representar a experiência humana, permitindo que a realidade seja refletida através da língua. Os enunciados comunicam eventos, ações, estados e outros processos da atividade humana por

⁸⁴ “Na literatura da LSF, estas funções da linguagem são referidas como metafunções, em razão de dois aspectos fundamentais: por um lado, por ser tido em consideração o seu carácter geral e o seu pendor abstracto, por oposição às funções que as unidades dos sistemas linguísticos particulares realizam em estruturas particulares, e, por outro, porque a funcionalidade é intrínseca à linguagem” (Gouveia, 2009, p. 17).

meio de símbolos. Essa função abrange a expressão linguística de todo o conteúdo ideacional presente na linguagem, independentemente do uso prático que lhe é dado. Os recursos ideacionais são utilizados de forma a explorar plenamente o potencial da linguagem na expressão de conteúdos relacionados a experiências do mundo, conhecimentos e crenças (Pedro, 1997; Avelar; Azuaga, 2003; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Barrientos, 2011; Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Pedrosa, 2014; Bessa, 2016; Cruz, 2018).

A metafunção interpessoal da linguagem está relacionada ao significado no contexto do processo de interação social, ou seja, como a língua é utilizada como uma forma de ação social. Essa função aborda o uso da linguagem para expressar relações sociais e pessoais e está presente em todas as formas de comunicação linguística, assim como a função ideacional. Essa metafunção concebe a oração como uma interação que envolve relações sociais e se preocupa com o papel do falante ou escritor em relação ao ouvinte ou leitor, incluindo as questões de poder presentes no discurso. Dito de outra maneira, a metafunção interpessoal destaca as conexões entre os participantes da comunicação e a forma como eles interagem (Pedro, 1997; Avelar; Azuaga, 2003; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Barrientos, 2011; Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Pedrosa, 2014; Cruz, 2015, 2018; Bessa, 2016).

A terceira metafunção proposta por Halliday (2004) é a textual, que diz respeito aos aspectos semânticos, gramaticais e estruturais do texto, com foco na sua função. A gramática atua como o mecanismo linguístico que conecta as seleções de significado derivadas das funções linguísticas, integrando-as em uma estrutura unificada. Essa metafunção textual está relacionada à apresentação e organização da mensagem. São observadas escolhas em relação à distribuição da informação e à elaboração do texto. Em outras palavras, a metafunção textual trata da maneira como as informações são dispostas e articuladas para compor o texto de forma coesa e coerente (Pedro, 1997; Avelar; Azuaga, 2003; Resende; Ramalho, 2006; Gouveia, 2009; Barrientos, 2011; Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Pedrosa, 2014; Cruz, 2015, 2018; Bessa, 2016).

Cada uma das metafunções ocorre em um sistema específico no nível léxico-gramatical: a metafunção ideacional se manifesta através do Sistema da Transitividade; a metafunção interpessoal se relaciona com o Sistema da

Avaliatividade; e a metafunção textual é executada pelo Sistema da Estrutura Temática (Halliday, 2004; Gouveia, 2009; Rasquel, 2020).

Esses sistemas são componentes da Gramática Sistêmico-Funcional (Martin; White, 2005), que será empregada no percurso analítico, a qual se concentra na observação do uso da linguagem no contexto social (Lima; Coroa, 2010; Barrientos, 2011; Fuzer; Cabral, 2014; Souza; Silveira, 2020), assim, “a GSF é uma gramática que possui uma base sólida no âmbito de uma teoria sobre a linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional, e que, a partir dela, construiu seus próprios métodos para a descrição indutiva das línguas” (Barrientos, 2011, p. 60, tradução nossa)⁸⁵.

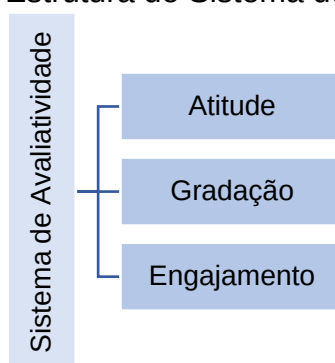
Para a presente pesquisa, utilizaremos o Sistema de Avaliatividade, o qual será aplicado ao *corpus* composto por narrativas de vida de atores sociais surdos. Uma narrativa bem-sucedida requer a delimitação dos personagens, a descrição de suas relações mútuas, a explicação de suas motivações, a contextualização das ações e interações e, principalmente, a formulação de julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores (Bertaux, 2010). Nesse sentido, o Sistema de Avaliatividade permite que o pesquisador analise as ocorrências avaliativas interpessoais nos discursos. Isso significa que ele pode observar como os escritores ou falantes se posicionam e/ou avaliam diferentes elementos, como um texto, um objeto, uma pessoa, uma entidade, entre outros (Avelar; Azuaga, 2003; Almeida, 2010a, 2018; Lima; Coroa, 2010; Vian Jr., 2010; Vieira, 2011; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2018; Florek; Cabral, 2021; Rasquel, 2020).

O Sistema de Avaliatividade, desenvolvido por Martin e White (2005), tem sua origem na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). Ele interage com a metafunção interpessoal e oferece uma maneira de explorar e compreender os recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos utilizados no texto para que as pessoas expressem avaliações sobre eventos comunicativos, manifestando sentimentos, opiniões, crenças, valores e atitudes em relação ao mundo (Avelar; Azuaga, 2003; Almeida, 2010a, 2018; Lima; Coroa, 2010; Ninin; Barbara, 2013; Gonçalves-Segundo, 2014; Almeida; Vian Jr., 2018; Florek; Cabral, 2021). O Sistema de Avaliatividade permite que o falante ou escritor expresse sua subjetividade nos textos, marcando experiências e vivências por meio de recursos linguísticos e

⁸⁵ No original: “[...] la GSF es una gramática que tiene un fuerte anclaje en el marco de una teoría acerca del lenguaje, la Lingüística Sistémico-Funcional y que, desde ella, ha construido sus propios métodos para la descripción inductiva de las lenguas” (Barrientos, 2011, p. 60).

facilitando a negociação de diferentes perspectivas. Esse sistema analisa as escolhas lexicais intencionais, refletindo preferências específicas. Assim, os recursos léxico-gramaticais utilizados nas avaliações podem ser categorizados em três subsistemas distintos: Atitude, Gradação e Engajamento (Avelar; Azuaga, 2003; Lovato, 2009; Almeida, 2010a, 2018; Lima; Coroa, 2010; Vian Jr., 2010; Ninin; Barbara, 2013; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Almeida; Vian Jr.; 2018; Rasquel, 2020; Florek; Cabral, 2021).

Diagrama 3 – Estrutura do Sistema de Avaliatividade



Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2010a) e Florek e Cabral (2021).

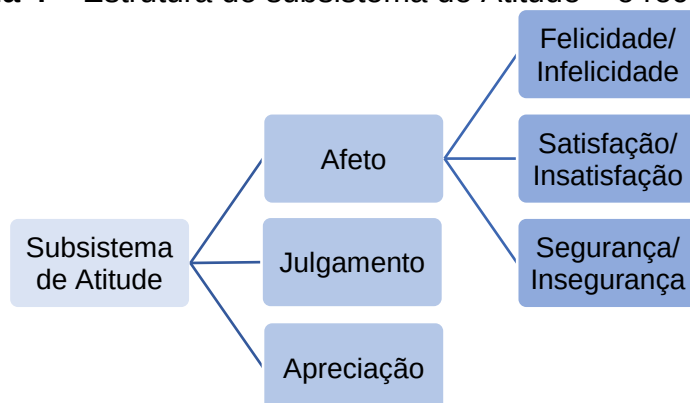
Como apresentado no diagrama acima (Diagrama 3), o Sistema de Avaliatividade abrange três subsistemas distintos: a Atitude, que envolve as manifestações de Afeto (Emoção), Julgamento (Ética) ou Apreciação (Estética); o Engajamento, que se expressa através de posicionamentos monoglóssicos⁸⁶ e heteroglóssicos⁸⁷; e o subsistema Gradação, o qual se divide em recursos de Força⁸⁸ e Foco⁸⁹, utilizados para ampliar ou mitigar as avaliações (Avelar; Azuaga, 2003; Lovato, 2009; Almeida, 2010a, 2018; Lima; Coroa, 2010; Vian Jr., 2010; Ninin; Barbara, 2013; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Almeida; Vian Jr.; 2018; Rasquel, 2020; Florek; Cabral, 2021).

⁸⁶ No recurso monoglóssico (Monoglossia), “se utiliza um enunciado de ‘voz única’, dialogicamente inerte, que não reconhece proposições alternativas” (Souza, A., 2010, p. 59).

⁸⁷ No recurso heteroglóssico (Heteroglossia), “se utiliza um enunciado que reconhece o caráter dialógico da comunicação” (Souza, A., 2010, p. 59).

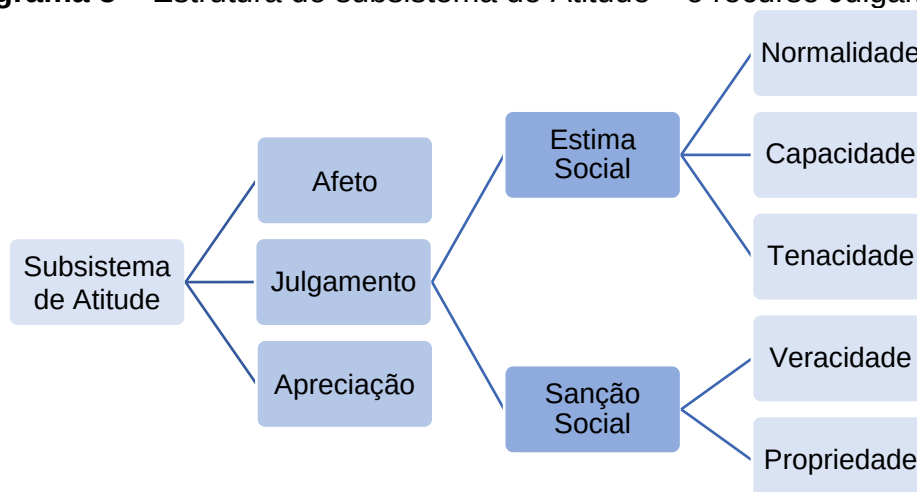
⁸⁸ “O subsistema de **força** oferece recursos para graduar qualidades (p. ex.: *inteligente, bonito, feio, medroso*) e processos (p. ex.: *andar, correr, comer, pedir*)” (Souza, A., 2010, p. 192, destaque do autor).

⁸⁹ “O subsistema de **foco**, por sua vez, oferece recursos para graduar categorias semânticas prototípicas que em princípio não são passíveis de serem graduadas (p. ex.: *pai, professora, cadeira, livro*)” (Souza, A., 2010, p. 192, destaque do autor).

Diagrama 4 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Afeto

Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2010a) e Florek e Cabral (2021).

O subsistema de Atitude, que será utilizado para atingir os objetivos da pesquisa, é composto por três componentes distintos: Afeto, Julgamento e Apreciação. O Afeto representa um recurso semântica que permite expressar reações emocionais e sentimentos, indicando como as pessoas se sentem em relação a outras pessoas, coisas e eventos. Esses sentimentos podem ser positivos ou negativos, sendo manifestados de maneira implícita ou explícita. As avaliações baseadas nos sentimentos positivos ou negativos dos falantes são divididas em três categorias: Felicidade/Infelicidade, que engloba sentimentos e emoções; Satisfação/Insatisfação, relacionada à satisfação ou insatisfação com nossas metas e nossos objetivos, incluindo nosso papel como participantes ou observadores do ambiente; e Segurança/Insegurança, vinculada ao bem-estar social (Avelar; Azuaga, 2003; Lovato, 2009; Almeida, 2010a, 2018; Lima; Coroa, 2010; Vian Jr., 2010; Ninin; Barbara, 2013; Gonçalves-Segundo, 2014; Cruz, 2015, 2018; Almeida; Vian Jr.; 2018; Rasquel, 2020; Florek; Cabral, 2021).

Diagrama 5 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Julgamento

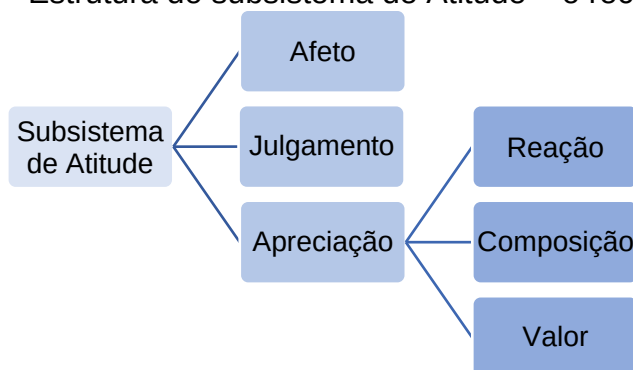
Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2010a) e Florek e Cabral (2021).

O julgamento é uma forma de avaliar o comportamento humano em relação às normas sociais, abrangendo aspectos éticos e morais. Consiste em fazer avaliações sobre atitudes que aprovamos ou desaprovamos, levando em conta a cultura, as crenças, os valores, as ideologias de grupos e as experiências individuais. O julgamento reflete como as pessoas avaliam questões de moralidade, legalidade, habilidades e normalidade, tudo moldado pela cultura e por experiências pessoais, juntamente com expectativas, pretensões e crenças individuais. Nesse contexto, o julgamento está relacionado a questões éticas, envolvendo uma análise normativa do comportamento humano com base em regras ou convenções de conduta. Pode ser categorizado como Julgamento de Estima Social e de Sanção Social (Avelar; Azuaga, 2003; Martin; White, 2005; Lovato, 2009; Lima; Coroa, 2010; Gonçalves-Segundo, 2014; Almeida, 2010a, 2018; Cruz, 2018; Florek; Cabral, 2021).

O Julgamento de Estima Social classifica-se em três aspectos: Normalidade, que avalia a frequência e o hábito de comportamentos; Capacidade, relacionado à competência e habilidade de uma pessoa, e Tenacidade, que julga a confiança e determinação das atitudes. Comportamentos positivos em Estima Social geram admiração, enquanto os negativos resultam em críticas. Por outro lado, o Julgamento de Sanção Social está ligado à Veracidade, destacando a honestidade e confiabilidade de alguém, e à Propriedade, enfatizando a ética de uma pessoa. Nesses julgamentos, não há implicações legais ou morais, mas sim uma avaliação do comportamento como (in)adequado. Nas instâncias de Sanção Social, os julgamentos positivos estão relacionados ao orgulho, e os negativos, à condenação. Essas

avaliações estão associadas a crimes e pecados (Avelar; Azuaga, 2003; Martin; White, 2005; Lovato, 2009; Lima; Coroa, 2010; Gonçalves-Segundo, 2014; Almeida, 2010a, 2018; Cruz, 2018; Florek; Cabral, 2021).

Diagrama 6 – Estrutura do subsistema de Atitude – o recurso Apreciação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2010a) e Florek e Cabral (2021).

A terceira categoria da Atitude, denominada Apreciação, é responsável por formar avaliações estéticas ou de valor social, voltadas para fenômenos semióticos ou naturais. Por meio da Apreciação, elaboram-se avaliações a respeito de coisas, objetos e fenômenos. Os sentimentos avaliativos estão vinculados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos, como processos e performances. Essa categoria pode ser subdividida em três tipos de apreciação, a saber: Reações: avalia se algo agrada ou não, como as coisas captam a atenção das pessoas; Composição: inclui o equilíbrio e a complexidade, abrangendo sentimentos relacionados à organização e à elaboração dos objetos; Valor: determina se algo é inovador, autêntico, oportuno etc., relacionando-se ao valor atribuído às coisas ou objetos (Avelar; Azuaga, 2003; Martin; White, 2005; Lovato, 2009; Lima; Coroa, 2010; Gonçalves-Segundo, 2014; Almeida, 2010a, 2018; Cruz, 2018; Florek; Cabral, 2021).

Na esteira de tal visão, pelo apresentado neste tópico, a Análise Crítica do Discurso possui uma abordagem social crítica que busca mudanças nas relações de poder e dominação, embasada em análises linguísticas. Ao se unir à Linguística Sistemico-Funcional/Gramática Sistemico-Funcional, essa abordagem pode proporcionar ao pesquisador uma compreensão mais abrangente do contexto em estudo, aproximando o âmbito social e linguístico. Nesse contexto, o analista crítico do discurso utiliza a LSF/GSF para investigar a linguagem em suas dimensões micro

e macrosocial. A combinação da ACD com a LSF/GSF contribui para desenvolver uma visão mais integrada do contexto social investigado, buscando estreitar a relação entre o texto e o contexto, o social e o linguístico. Essa convergência teórico-analítica permite abordar a linguagem de diversas perspectivas, compreendendo melhor as estruturas sociais de dominação e resistência, bem como os de emancipação e transformação social (Barros, 2018).

Além do exposto, para afirmar nossa escolha do aporte teórico, é importante mencionar que trabalhos anteriores utilizaram a Gramática Sistemico-Funcional para trabalhar as análises linguísticas com a temática dos Estudos Surdos, dentre eles podemos citar: Silva, 2017; Brito, 2018; Cruz, 2018; Lima, 2018; Alves, 2019; Alves; Pedrosa, 2020a, 2021a, 2023a, 2023b; Cornejo; Barrientos; Muñoz, 2020; Pedrosa, 2020b, 2022; Rodrigues, 2020; Pedrosa; Alves, 2022; Oliveira, 2023. Isso justifica nossa escolha para esta pesquisa tanto da ACD e, consequentemente, para as análises linguísticas, do uso da GSF.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* utilizado neste estudo consiste em “narrativas do eu” escritas por alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os anos de 2020 a 2022. Essas narrativas foram solicitadas pela professora da disciplina Linguística I⁹⁰ ao longo desse período, resultando em um total de 10 narrativas (Anexo A). Especificamente, no ano de 2020, houve uma narrativa; em 2021, sete narrativas; e em 2022, duas narrativas.

A pesquisa em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP: 13200519.5.0000.5546 / Número do parecer: 3.471.208) (Anexo B) e está inserida em um projeto maior intitulado “Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo” (PID8541-2020). Esse projeto está em conformidade com as ações estabelecidas pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, o qual segue as recomendações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Brasil, 2013).

⁹⁰ Na ocasião, a professora explicou, com a ajuda de um intérprete de Libras-Língua Portuguesa, todos os processos da pesquisa, tanto o termo de compromisso quanto a construção da narrativa em si. O retorno dos alunos se deu por e-mail e via WhatsApp.

Os alunos participantes receberam uma solicitação para assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C) antes de escreverem suas narrativas em língua portuguesa. Foi enfatizado aos alunos que a pesquisa não se concentraria na escrita do português formal, uma vez que é reconhecida a significativa defasagem que alunos surdos apresentam em relação à leitura e escrita da língua portuguesa, principalmente pela diferença na modalidade das línguas (Salles *et al.*, 2004). A língua portuguesa é uma língua oral-auditiva, enquanto a língua natural dos surdos, a Língua de Sinais, é espaço-visual (Quadros, 1997, 2019; Gesser, 2009; Strobel, 2009b), com isso essa diferença linguística cria uma lacuna no desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão do português escrito. Assim, é essencial considerar as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos ao conduzir pesquisas, no caso em tela, por exemplo, o uso da GSF para as análises linguísticas, uma gramática que considera os usos da língua e seus significados.

A elaboração da narrativa em língua portuguesa escrita foi realizada utilizando-se um formulário explicativo (Anexo D), além das explicações da professora, seguindo as orientações de Jovchelovich e Bauer (2008). De acordo com esses autores, o tópico inicial da narrativa deve ser claro, permitindo que o narrador desenvolva a história a partir de situações iniciais, explorando acontecimentos passados que levem à situação atual. Além disso, é importante que o tópico inicial faça parte da experiência pessoal e social do narrador, de modo que ele se sinta interessado em compartilhar sua história com riqueza de detalhes. Dessa forma, o tópico inicial, apresentado no formulário explicativo, foi:

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como estar acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

- ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.
- SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE ETC.).
- SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR(A)/INSTRUTOR(A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL ETC.

Com o objetivo de garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa (Passeggi, 2023), foi criada uma nomenclatura/codificação para as narrativas. Para as narrativas em língua portuguesa escrita, adotamos a seguinte estrutura: NRR1-LP-2020, em que “NRR” refere-se à narrativa, o número “1” identifica

cada aluno participante em ordem dos anos, a sigla “LP” representa a língua utilizada na construção da narrativa, ou seja, língua portuguesa, e o ano “2020” indica o ano de geração da narrativa.

Ao tratar os dados, é essencial considerar a abertura do sistema semiótico aos processos sociais. Para isso, depuramos os dados por meio de procedimentos de seleção e organização, diretamente relacionados a aspectos sociais. A análise é baseada em categorias linguísticas, sociodiscursivas que mapeiam a regularidade, as realizações e os significados sociais presentes na linguagem. Essas categorias funcionam como meios metodológicos, permitindo identificar traços do potencial semiótico no texto, o que, por sua vez, nos ajuda a compreender como as práticas sociais se estruturam. Nosso trabalho está inserido no campo da linguística discursiva, que considera a complexidade social ao lidar com os dados linguísticos. Os dados que processamos são de natureza discursiva, o que nos permite analisar a linguagem em uso (Pedro, 1997; Acosta, 2017).

Dessa forma, definimos as categorias de análise da seguinte maneira: para as análises discursivas e sociais, utilizaremos a Análise Crítica do Discurso, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, os Estudos Surdos, a Luta por Reconhecimento, a Etnossociologia e a classificação das narrativas proposta por Bajoit (2006, 2012a, 2012b); para as análises linguísticas, empregaremos a Gramática Sistêmico-Funcional, focando especificamente no subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade com os recursos Afeto, Julgamento e Apreciação; e, para as análises das identidades, recorreremos à classificação identitária da socioanálise (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024). No quadro a seguir (Quadro 14), apresentaremos a articulação das categorias de análise utilizadas para atender às questões e aos objetivos da pesquisa.

Quadro 14 – Articulação das categorias de análise com os objetivos

Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Campo teórico	Categorias linguísticas e sociodiscursivas
Em que sentido o povo surdo se posiciona com relação às suas lutas, em suas narrativas de vida, contra a denegação de	Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos	Análise Crítica do Discurso. Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso.	Classificação das narrativas proposta por Bajoit (2006, 2012a, 2012b): • Compreensão: - Racionalização. - Conscientização.

direitos quanto a uma educação em sua língua e outras esferas da vida social?	educacionais e em outras esferas.	Estudos Surdos. Luta por Reconhecimento. Etnossociologia.	• Alívio: - Avaliação. - Desistência. - Compensação. - Perseverança. Categorias de reconhecimento (Honneth, 2009): • Amor. • Direito. • Solidariedade.
Como se evidencia, através da materialidade linguística, a luta dos surdos por reconhecimento dos seus direitos?	Classificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz da Gramática Sistemico-Funcional através da categoria Atitude com os recursos, Afeto, Julgamento e Apreciação.	Linguística Sistemico-Funcional. Gramática Sistemico-Funcional.	Subsistema de Atitude: • Afeto. • Julgamento. • Apreciação.
De que modo as identidades se constituem por meio das lutas por reconhecimento contidas nas narrativas do eu de sujeitos surdos em seus discursos de reivindicação e denúncia no contexto das mudanças socioculturais?	Identificar os processos de constituição das identidades do sujeito surdo através de discursos de reivindicação e denúncia, presentes em suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais.	Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. Sociologia para a Mudança Social.	Classificação identitária da socioanálise (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2024): • Esfera Identitária Atribuída (EIA). • Esfera Identitária Desejada (EID). • Esfera Identitária Comprometida (EIC).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pormenorizando o quadro apresentado (Quadro 14), para atender ao objetivo – Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos educacionais e em outras esferas –, utilizaremos os pressupostos teóricos: Análise Crítica do Discurso – utilizaremos essa abordagem para desvelar relações que geram desvantagens sociais, buscando

conscientizar e promover a emancipação daqueles que enfrentam situações de dominação; Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso – por meio dessa abordagem, ressaltaremos as mudanças sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos em suas relações sociais, bem como suas (re)construções identitárias. Buscaremos entender como os atores sociais surdos lutam por reconhecimento de direitos negados e pelo respeito da sociedade; Estudos Surdos – utilizaremos esse campo de estudo para compreender a história de negação enfrentada pelo povo surdo, assim como suas lutas por direitos linguísticos e sociais; Luta por Reconhecimento – buscaremos entender, com essa teoria, como se estabelecem as lutas dos atores sociais surdos por reconhecimento, tanto por direitos quanto por respeito da sociedade; Etnossociologia – utilizaremos para entender a construção das narrativas do eu e seus significados, e a categoria de classificação das narrativas, entendendo que o sujeito para lidar com o mal-estar identitário recorre às narrativas. Dessa forma, buscaremos entender, pela classificação da narrativa, a (re)construção identitária que o sujeito assume diante do seu mal-estar identitário. Na narrativa de Compreensão (Racionalização; Conscientização), o sujeito busca entender e explicar a si mesmo o que aconteceu com sua vida. Na narrativa de Alívio (Avaliação; Desistência; Compensação; Perseverança), o sujeito avalia a importância do seu mal-estar, considerando desistir ou persistir nos seus desejos. Essas perspectivas teóricas serão empregadas para uma análise aprofundada das narrativas do eu dos atores sociais surdos, de forma a elucidar suas experiências de luta por reconhecimento e justiça.

Quanto ao segundo objetivo – Identificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz das categorias da Gramática Sistêmico-Funcional –, nos apoiaremos na Linguística Sistêmico-Funcional e na Gramática Sistêmico-Funcional, e, como categoria, nos recursos do subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade, quais sejam, Afeto, recurso semântico para expressar emoções no discurso; Julgamento, empregado para avaliar pessoas, e Apreciação, que é utilizado para avaliar coisas, objetos e instituições. Esses elementos nos proporcionarão refletir sobre as atitudes e avaliações presentes nas narrativas e nos auxiliarão a compreender melhor as emoções, os julgamentos e as apreciações dos participantes envolvidos.

E, para o último objetivo – Apontar o processo de constituição das identidades do sujeito surdo através de discursos de reivindicação e denúncia, identificados em

suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais –, usaremos como base a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso e a Sociologia para a Mudança Social e realizaremos, como categoria, a classificação identitária, conforme apresentada na socioanálise, a saber: Esfera Identitária Atribuída – nessa esfera, o sujeito busca a realização social, atendendo às expectativas que os outros têm em relação a ele; Esfera Identitária Desejada – aqui, o reconhecimento pessoal é primordial para o sujeito, pois ele procura atender às suas próprias expectativas e aos seus desejos; Esfera Identitária Comprometida – nessa esfera, o sujeito busca conciliar o reconhecimento social, ou seja, atender às expectativas dos outros com o reconhecimento pessoal, satisfazendo seus próprios desejos. Através dessa classificação identitária, poderemos compreender como os sujeitos lidam com suas identidades em diferentes esferas, buscando equilibrar as expectativas sociais com seus anseios pessoais.

Na Análise Crítica do Discurso, todos os aspectos dos textos são analisados, descritos e interpretados dentro do contexto sociocultural. Nessa abordagem, não se justificam explicações linguísticas de um lado e explicações textuais de outro, de forma isolada e desconexa. Pelo contrário, busca-se compreender as correlações entre os diferentes aspectos da situação sociocultural de maneira teoricamente integrada. Na análise textual da ACD, os traços relevantes da situação sociocultural são considerados. Dessa forma, as categorias sociais, discursivas e linguísticas são identificadas e analisadas de forma simultânea nos textos, possibilitando uma visão mais abrangente e contextualizada da comunicação e das práticas discursivas (Pedro, 1997; Acosta, 2017).

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico utilizado para as pesquisas em Análise Crítica do Discurso, caracterizada como uma abordagem engajada de cunho social. Em seguida, expomos o caminho metodológico adotado para as pesquisas ancoradas na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, uma abordagem proveniente do Sul do Sul. Após explicar os procedimentos e o caminho metodológico, apresentamos as questões e os objetivos da pesquisa. Para as análises linguísticas, utilizamos a abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional e, neste capítulo, dedicamos um tópico para explicar a teoria e expor os recursos utilizados nesta pesquisa. Por fim, explicamos a geração do *corpus* e as

categorias de análise adotadas para atender às questões e aos objetivos da pesquisa. Com isso, no próximo tópico, nos deteremos às análises e reflexões sobre o *corpus* da pesquisa, utilizando todo o arcabouço teórico apresentado anteriormente. Essa etapa permitirá uma visão mais aprofundada dos dados gerados e contribuirá para a compreensão das questões de pesquisa propostas.

CAPÍTULO 4 - AS LUTAS PELO RECONHECIMENTO DE UMA MINORIA LINGUÍSTICA

Para a ACD, o discurso é analisado levando-se em consideração o contexto social e está inserido em um momento da prática social, por isso, em suas análises, a ACD abrange aspectos discursivos, linguísticos e sociais. Assim, ela se concentra em analisar questões relacionadas às estruturas discriminatórias, relações de dominação e poder, bem como aquelas que fomentam a desvantagem social. Todas essas formas de opressão se manifestam por meio da linguagem, e os analistas críticos do discurso têm a capacidade de acessar esses discursos através de sua materialidade, permitindo que desvelem tais situações (Fairclough, 2001a; Wodak, 2004; Pedrosa, 2005, 2008; Gonçalves-Segundo, 2018).

Sendo assim, a análise textual é concebida como um meio de explorar os momentos da prática social, nos quais os discursos se manifestam em forma de textos, tornando-se assim acessíveis ao pesquisador. Através dessa análise, é possível identificar potenciais impactos sociais desses discursos. “Uma característica dessa forma de fazer análise de discurso que a distingue de outras abordagens é o foco na análise detalhada dos textos como janelas a iluminarem as práticas sociais” (Magalhães, 2004, p. 116-117). Dito de outra maneira, o que verdadeiramente caracteriza a Análise Crítica do Discurso, diferenciando-a da análise puramente linguística, é sua proposta de abordagem transdisciplinar. Essa abordagem é fundamental para compreender processos complexos, como as práticas sociais, e seu compromisso declarado com a mudança social. Mediante a transdisciplinaridade, a ACD busca uma compreensão mais profunda e ampla dos discursos, considerando as implicações sociais e seu potencial para promover transformações na sociedade (Fairclough, 2001a; Magalhães, 2004; Ramalho; Resende, 2006; Acosta, 2017; Regis, 2017; Bessa; Sato, 2018; Vieira; Macedo, 2018).

Conforme mencionado anteriormente, os sujeitos surdos, considerados uma minoria linguística, têm enfrentado denegações de diversos direitos linguísticos e sociais, incluindo o uso de sua própria língua. Esse cenário remonta ao ano de 1880, durante o Congresso de Milão, quando a língua de sinais foi proibida para os surdos, impondo-se o uso do oralismo (Strobel, 2009a; Souza, 2014). A partir desse momento, tem-se o início de “uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o seu

direito lingüístico cultural, as associações dos surdos se uniram mais, os povos surdos que lutam para evitar a extinção das suas línguas de sinais” (Strobel, 2009a, p. 37).

Baseando-nos na Análise Crítica do Discurso, que visa uma compreensão mais abrangente e profunda dos discursos, bem como suas implicações sociais e o potencial de provocar mudanças na sociedade, e considerando essa significativa carga histórica de opressão e denegação de direitos lingüísticos e sociais vivenciada pelo povo surdo, iremos analisar as narrativas do eu de atores sociais surdos, com vistas a atender ao objetivo desta pesquisa, qual seja, refletir sobre as lutas por reconhecimento de atores sociais surdos, identificadas em suas narrativas do eu, no contexto mais amplo de sua vida educacional, como aspectos influenciadores das (re)construções identitárias, e no estabelecimento de mudanças socioculturais efetivas para essa minoria lingüística.

Para isso, utilizaremos a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), que considera a relação dialética entre discurso e sociedade, em que ambas as facetas se influenciam reciprocamente. A Análise Crítica do Discurso, por sua vez, concentra-se nessa relação, buscando analisar as relações estruturais, explícitas ou ocultas, de discriminação, poder e opressão presentes nos discursos, no caso em tela, as narrativas do eu de sujeitos surdos. Nessa abordagem, as descrições, análises, interpretações e explicitações são conduzidas com base nas materialidades lingüísticas encontradas nos textos, apoiadas por estudos históricos, sociais e lingüísticos relevantes para as questões de pesquisa. Assim, a ADTO “vem, nessa perspectiva, preencher o espaço de conhecimento entre o processo social e sua faceta lingüística, ao entender que existe uma correlação entre a estrutura social e a estrutura lingüística” (Acosta, 2017, p. 74). Portanto, a Análise de Discurso Crítica é realizada de maneira textualmente orientada na pesquisa, considerando o contexto lingüístico e sociohistórico para compreender as dimensões críticas presentes nos discursos (Fairclough, 2001a; Magalhães, 2004; Ramalho; Resende, 2006; Acosta, 2017; Regis, 2017; Bessa; Sato, 2018; Vieira; Macedo, 2018).

Neste capítulo, apresentaremos as reflexões apreendidas das análises discursivas, lingüísticas e sociais baseadas nos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, a saber, Análise Crítica do Discurso, Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, Luta por Reconhecimento, Estudos Surdos e Gramática Sistêmico-Funcional.

Inicialmente, para entender os processos de (re)construção identitária que os sujeitos surdos assumem diante do seu mal-estar identitário, classificaremos as narrativas do eu dos atores sociais surdos de acordo com a proposta de Bajoit (2006, 2012a, 2012b), a saber, narrativa de Compreensão (Racionalização; Conscientização) e narrativa de Alívio (Avaliação; Desistência; Compensação; Perseverança). É através da narrativa do eu que entenderemos/conheceremos as tensões, mudanças e reconstruções que os sujeitos vivenciaram para sanar o seu mal-estar identitário, ou seja, por meio das narrativas do eu esses aspectos serão revelados.

As narrativas do eu neste trabalho estão transcritas como a original, escrita em língua portuguesa como L2. O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos revela desafios significativos impactando diretamente na expressão linguística. O povo surdo enfrentou e ainda enfrenta uma histórica denegação educacional, refletida na ausência de metodologias apropriadas tanto para a Libras como língua materna (L1) quanto para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Essa lacuna educacional se reflete de maneira evidente na habilidade dos surdos em se expressarem por escrito em português.

Diante desse cenário, a escolha da Gramática Sistemico-Funcional se justifica, uma vez que essa abordagem descritiva é centrada no sentido contextualizado, permitindo uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas dos surdos em L2. Nesse contexto, entendemos que a implementação de ações afirmativas se torna imperativa para aqueles surdos que não tiveram acesso a métodos de ensino eficazes para suas L1 e L2. Contudo, urgem políticas públicas que, de maneira verdadeira e efetiva, promovam a educação bilíngue para os surdos, proporcionando-lhes um ambiente educacional inclusivo e adaptado às suas necessidades linguísticas específicas.

Em seguida, realizaremos as análises utilizando as categorias analíticas discursivas, sociais e linguísticas. Selecionaremos os fragmentos das narrativas do eu segundo as hipóteses da socioanálise, recontextualizadas pela ASCD, as hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva (Pedrosa, 2023, 2024), assim teremos: PRIMEIRA HIPÓTESE: as primeiras socializações do ator social surdo, seu “destino social” diante dos desafios sociolinguísticos; SEGUNDA HIPÓTESE: a (re)construção das identidades dos atores sociais surdos; TERCEIRA HIPÓTESE: as

resistências e motivações enfrentadas pelos atores sociais surdos ao lidar com o seu “destino social”; QUARTA HIPÓTESE: o enfrentamento das tensões existenciais, a libertação das amarras sociais com vistas à consolidação do núcleo identitário.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DAS NARRATIVAS DO EU DOS ATORES SOCIAIS SURDOS

A narrativa de vida descreve como as trajetórias dos sujeitos são formadas, permitindo identificar os processos pelos quais os sujeitos alcançaram determinadas situações, enfrentaram desafios e até mesmo superaram obstáculos. Dessa forma, a narrativa do eu torna-se uma estratégia para lidar com o mal-estar identitário. Ao compartilharem suas narrativas de vida, os sujeitos buscam superar esse desconforto, criando uma história que procura soluções e compreensão de seus avanços, retrocessos, fracassos e conquistas. Assim, através das narrativas do eu, os sujeitos são capazes de entender sua história, os desafios e os sucessos, os avanços e os retrocessos, os erros e os acertos (Giddens, 2002; Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Bertaux, 2010; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a; Sahagoff, 2015; Costa; Santos, 2020; Ribeiro; Vasconcelos, 2021).

Portanto, a seguir, procederemos à classificação das narrativas do eu dos atores sociais surdos, seguindo a proposta de Bajoit (2006, 2012a, 2012b) na socioanálise. Em seguida, por meio dessas classificações, analisaremos os destinos, as tensões e as (re)construções identitárias dos sujeitos surdos seguindo as hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva (Pedrosa, 2023, 2024).

4.1.1 Narrativas de compreensão

Na narrativa de compreensão, o sujeito se empenha em analisar sua própria experiência, buscando elucidar os acontecimentos que o afetaram. Nesse processo, procura dar sentido a suas questões existenciais e, ao mesmo tempo, desenvolve uma consciência das forças inconscientes que o influenciam. Dentro desse tipo de narrativa, temos a narrativa de racionalização e a narrativa de conscientização. Nos excertos das narrativas do eu dos atores sociais surdos analisados, encontramos a narrativa de racionalização (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

4.1.1.1 Narrativa de Racionalização

Na narrativa de racionalização, o sujeito interpreta os eventos narrando a si mesmo uma história na qual ele está inclinado a acreditar; nessa história, ele tem a capacidade de rejeitar a responsabilidade pelos eventos ocorridos, desvinculando-se de qualquer envolvimento direto (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

NRR5-LP-2021 *“Desde tinha 15 anos morei em Tobias Barreto, tinha pessoas surdas e tinha intérprete pouco. Mas eu terminei 3 ano na escola até nada interprete. Eu conheci pessoas surdas, eu aprendi eles para Libras e desenvolver para entender claramente porque eles me explicou e aconselhou sempre combinou comigo, por isso Eu desenvolvo fiquei muito feliz, tenho dois amigos surdos passou vestibular eu também. Último Ufs tem interprete muito que legal. Eu aprendi muitos sinais”.*

NRR9-LP-2022 *“Tinha 17 anos começava a aprender a libras na sala de recurso e não tava entendava meus professores são ouvintes falavam que é muito difícil. [...] minha família não sabem libras de nada [...] em 2021 agora conseguia passar no vestibular de curso de tetras libras licenciatura na Universidade Federal de sergipe, eu gostava de me interessar na UFS, eu ficava feliz com colegas e com professores são ouvintes e surdas são ótimos”.*

NRR10-LP-2022 *“Meu pais não conhecem comunidade surdas e também no Brasil não tem notícia comunidade surda [...] na escola inclusiva de ouvinte, minha experiencia total a história muito sofrer um problema sem limite a LIBRAS [...] chegava outro escola bilíngue todos os surdos, eu admiro essa comunidade surda é certeza igual sou ser surdo que estou feliz um sorris vou vontade aprender um conhecimento língua de sinais”.*

Nessa classificação de narrativa, o sujeito pode atribuir a causa dos eventos ocorridos em sua vida a outros sujeitos, como descobrimos na narrativa do eu do sujeito NRR5-LP-2021. Identificamos que o sujeito discursivo atribui seu desenvolvimento educacional à falta de intérpretes durante seu percurso escolar (*“tinha intérprete pouco”; “nada interprete”*) e, após o seu convívio com outros surdos, conseguiu aprender Libras e se desenvolver; mais uma vez, o “outro” é o responsável pelos eventos em sua vida (*“eu aprendi eles para Libras”; “eles me explicou e aconselhou”*). Destacamos que a convivência de surdos com outros surdos desempenha um papel primordial no desenvolvimento linguístico, cultural e identitário desses sujeitos (Sá, 2002; Gesser, 2012).

A convivência com outros surdos permite o uso e a prática da língua de sinais. A língua de sinais é uma forma natural e plena de comunicação para os surdos (Gesser, 2012; Quadros, 2019), e a exposição constante a ela contribui para um desenvolvimento linguístico mais fluido e rico (Sá, 2002; Gesser, 2012). Assim, a

convivência com outros surdos é essencial para a preservação e promoção da cultura surda, que possui suas próprias tradições, seus valores e suas formas de expressão artística (Strobel, 2009a). Essa troca cultural contribui para um enriquecimento do repertório cultural individual e coletivo.

Ao conviver com outros surdos, há um compartilhamento de experiências relacionadas a surdez, superação de desafios e conquistas. Isso contribui para a construção de uma identidade cultural única e fortalece o senso de pertencimento a uma comunidade, a comunidade surda. Dessa forma, a interação com pares surdos reforça a identidade surda (Perlin, 2016), permitindo que os sujeitos se vejam representados e compreendidos. Esse reconhecimento mútuo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma identidade forte e positiva.

[...] as realizações, para cujo valor social o indivíduo pode se ver reconhecido, são ainda tão pouco distintas das propriedades coletivas tipificadas de seu estamento que ele não pode sentir-se, como sujeito individuado, o destinatário da estima, mas somente o grupo em sua totalidade. A autorrelação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem nos casos normais o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida (Honneth, 2009, p. 208-209).

Na citação acima, Honneth (2009) aborda a relação entre as realizações individuais e o reconhecimento social, destacando a dificuldade de os sujeitos se verem reconhecidos por suas conquistas de maneira distinta das realizações coletivas de seus grupos sociais. Nesse contexto, o sentimento de estima e orgulho está muitas vezes vinculado ao grupo, refletindo uma autorrelação prática que valoriza as realizações comuns e a estima compartilhada pelos membros.

No âmbito da convivência de surdos com outros surdos, essa dinâmica de reconhecimento coletivo ganha destaque. O reconhecimento coletivo (Albornoz, 2011; Honneth, 2009) ressoa na importância da celebração das conquistas mútuas e na criação de um ambiente que promove a autoestima e o empoderamento individual. A interação entre surdos, marcada por um reconhecimento mútuo, contribui para a formação de uma identidade cultural sólida e positiva. Assim, a convivência entre

surdos não só facilita a comunicação efetiva, mas desempenha um papel importante no desenvolvimento integral de suas habilidades linguísticas, culturais e identitárias, refletindo a dinâmica de estima e o reconhecimento coletivo.

E o papel do intérprete é destacado em outro momento, desta vez como responsável por seu progresso na universidade (*“Último Ufs tem interprete muito que legal. Eu aprendi muitos sinais”*). É importante ressaltar que a falta de intérpretes, conforme relatada pelo sujeito surdo NRR5-LP-2021, é um direito já assegurado aos surdos pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e está alinhado com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a), meta 4. No entanto, a prática revela que essas leis e estratégias não são efetivamente cumpridas, evidenciando a necessidade premente de implementação de políticas públicas educacionais que estejam em conformidade com esses dispositivos legais.

Um exemplo adicional de narrativa de racionalização provém do relato do sujeito NRR9-LP-2022. Nessa instância, observamos que ele atribui os eventos de sua vida a pessoas de diversas esferas, incluindo a familiar e a educacional. No âmbito familiar, o sujeito incorpora seu contexto familiar à narrativa para “compreender” os fatos de sua vida, como expresso ao mencionar *“minha família não sabe libras de nada”*.

Em contexto familiar, Honneth (2009) assinala a importância das relações primárias na infância, enfatizando que o amor do outro e a confiança nesse amor são fundamentais para o reconhecimento da criança. Essa experiência contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do amor-próprio do sujeito (Honneth, 2009; Albornoz, 2011), “formando-se assim a base concreta emotiva para a defesa e reivindicação de direitos, na rede do reconhecimento jurídico, bem como as condições Pessoais para a participação no plano da rede de solidariedade e da estima social” (Albornoz, 2011, p. 136).

Dessa forma, percebemos a relevância do reconhecimento no amor (Honneth, 2009) ao longo da vida do sujeito, influenciando sua sociabilidade e o capacitando a lutar pelo reconhecimento de seus direitos. Através de nossas análises e reflexões, vislumbramos que o sujeito NRR9-LP-2022, ao não ser reconhecido em suas relações primárias, conforme expresso em sua narrativa sobre a falta de comunicação e respeito por sua particularidade linguística por parte da família, enfrentará desafios

em adquirir autoconfiança na vida adulta, como evidenciado em seu relato (*“sou surdo sozinho”*).

Na esfera educacional o sujeito narra momentos difíceis (*“não tava entendava meus professores são ouvintes falavam que é muito difícil”*), contudo, em outro momento de sua narrativa, em um momento de despertar de aprendizado, “outras” pessoas, de igual forma, são responsáveis pelos eventos em sua vida (*“eu ficava feliz com colegas e com professores são ouvintes e surdas são ótimos”*). Esse relato enfatiza a relevância da formação adequada de profissionais envolvidos no ensino e na aprendizagem de alunos surdos, incluindo professores e intérpretes, conforme preconizado pelos dispositivos legais, como o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a).

Com o aumento das discussões sobre educação inclusiva no cenário educacional e a formação dos professores, torna-se evidente que a capacitação dos professores, tanto no início de suas carreiras quanto ao longo delas, é um componente crítico para assegurar, ou ao menos facilitar, a inclusão desses alunos. O professor assume um papel vital como mediador e facilitador no desenvolvimento do aprendizado, bem como na fomentação da interação social entre os sujeitos (Debona; Machado; Moreira, 2019).

Já o sujeito NRR10-LP-2022, em sua narrativa, traz que suas experiências de denegação de direitos educacionais, de acesso à sua língua, de respeito para com suas particularidades são atribuídas a outros entes: familiar (*“Meu pais não conhecem comunidade surdas”*), educacional (*“na escola inclusiva de ouvinte, minha experiencia total a história muito sofrer um problema sem limite a LIBRAS”*), governamental (*“no Brasil não tem notícia comunidade surda”*), dessa forma o sujeito se desvincula da responsabilidade pelos eventos em sua vida.

4.1.2 Narrativas de alívio

Nas narrativas de alívio, o sujeito analisa a intensidade de seu desconforto e, a partir disso, pode considerar renunciar às expectativas interpessoais que o deixam frustrado, buscar compensação e satisfação em outras áreas de sua vida ou persistir em seus esforços para alcançar seus objetivos desejados. Podem ser de avaliação, desistência, compensação e perseverança. Na análise dos excertos das narrativas do

eu, identificamos a narrativa de avaliação, de compensação e de perseverança (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

4.1.2.1 Narrativa de Avaliação

Na narrativa de avaliação, o sujeito, ao avaliar a gravidade do seu mal-estar, encontra um alívio, podendo exagerar ou minimizar sua intensidade (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

NRR4-LP-2021 *“Não foi nada fácil me levou na fonoaudióloga por um tempo aprendi um pouco de linguagem labial, só aos 22 anos que conheci a libras e comecei a aprender aos poucos, estudei no ensino fundamental e ensino médio sem interprete foi tudo muito difícil. Me formei em Pedagogia hoje curso Letras Libras na UFS”.*

Na narrativa de avaliação identificada, o sujeito NRR4-LP-2021 avalia a gravidade do seu mal-estar identitário, interpretando que o que lhe aconteceu foi grave (*“Não foi nada fácil”*; *“foi tudo muito difícil”*), expressando o seu afeto (Almeida, 2010a) nos trechos selecionados – principalmente pelos léxicos *“nada fácil”* e *“muito difícil”* –, assim percebemos as denegações de direitos influenciando em seu mal-estar identitário. Na continuidade de sua narrativa, o sujeito mostra que, apesar das dificuldades, extraiu aprendizados, narrando uma parte de sua trajetória na qual conseguiu, em parte, superá-las, narrando sua formação (*“Me formei em Pedagogia”*) e estando em andamento de outra formação (*“hoje curso Letras Libras na UFS”*).

A partir do conceito de identidade narrativa de Ricoeur (1997), podemos compreender que o sujeito NRR4-LP-2021 construiu e transformou a sua identidade pessoal através da narração de suas histórias de vida, que envolvem sofrimento, resistência e superação. Ao narrar suas experiências, o sujeito deu sentido e coerência a suas ações e suas escolhas, respondendo à questão “quem sou eu?” (Ricoeur, 1997). Além disso, o sujeito reconheceu as denegações de direitos que afetaram o seu mal-estar identitário (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

Entretanto, ao refletirmos sobre essa narrativa, torna-se inevitável abordar a falta de políticas públicas eficazes que facilitem o acesso dos surdos à educação. A mencionada trajetória de superação destaca-se, mas não deve obscurecer os desafios sistêmicos enfrentados por muitos surdos. A deficiência de políticas

inclusivas contribui para a perpetuação de barreiras que impactam diretamente a formação desses sujeitos (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019; Pereira; Lacerda, 2019).

Além disso, deve-se considerar a questão mais ampla da desvalorização da educação pública. O sujeito NRR4-LP-2021 destaca suas conquistas acadêmicas, mas é importante questionar em que medida a falta de investimento na educação pública, impulsionada por uma racionalidade neoliberal (Sousa; Sousa; Pedrosa, 2023) que prioriza a redução de gastos em políticas sociais, contribui para a persistência dessas barreiras (Dutra; Freitas, 2019; Mello; Moll, 2020; Sousa; Sousa; Pedrosa, 2023). Por isso, “É importante refletir sobre os elementos e efeitos dessa racionalidade neoliberal à promoção de políticas públicas no sentido do fortalecimento de uma educação integral”, tomando consciência

[...] de que as políticas públicas surgem a partir de problemas que afetam as sociedades modernas [no caso dos surdos, a falta de acesso à libras como língua de instrução e o português como segunda língua] e podem ser entendidas como um conjunto de ações ou programas pensados para resolver o problema para o qual se propõem [no caso dos surdos, viabilizar o acesso à escolas bilíngues com professores especializados] (Sousa; Sousa; Pedrosa, 2023, p. 302, acréscimos nossos).

Assim, a narrativa do sujeito NRR4-LP-2021 ilustra a resiliência individual e ressalta a urgência de ações coletivas e políticas efetivas para superar as barreiras que limitam o acesso dos surdos à educação (Dorziat; Araújo; Soares, 2011, p. 27). A valorização da educação pública e o compromisso com políticas inclusivas são essenciais para transformar as narrativas individuais de superação em exemplos tangíveis de uma sociedade que verdadeiramente reconhece e celebra a diversidade (Debona; Passos, 2019; Barros; Trugilho, 2019; Pereira; Lacerda, 2019; Martins, 2012; Mantoan, 2003).

4.1.2.2 Narrativa de Compensação

Na narrativa de compensação, ocorre um alívio ao substituir a satisfação de uma expectativa frustrada por outra expectativa. Nesse processo, o sujeito busca preencher o vazio deixado pela expectativa não cumprida com uma nova perspectiva ou um novo objetivo (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

NRR3-LP-2021 *“estava pensamento quero vontade mas letras-libras não vontade interesse nada eu quero interesse educação física foi sonho ano, mas enem como é difícil força longe não sei [...] agora começou letras-libras aula é bom desenvolvimento ainda estivesse estudando se letras-libras desenvolvimento vai estivesse bom futuro sonho professor educação libras ou pode letras-libras formatura mais fazer educação física tomara, não certeza Deus sabe!”*.

Na narrativa de compensação identificada (NRR3-LP-2021), o sujeito busca alívio em sua narrativa substituindo uma satisfação de uma expectativa frustrada (*“eu quero interesse educação física foi sonho ano, mas enem como é difícil força longe não sei”*) por outra expectativa (*“agora começou letras-libras aula é bom desenvolvimento”*). O sujeito se depara com uma expectativa, cursar Educação Física, mas a dificuldade do Enem o impede e, diante dessa frustração, substitui essa expectativa inicial por outra, cursar Letras Libras.

Podemos relacionar a frustração desse sujeito ao histórico de denegação enfrentado pelos sujeitos surdos ao longo do tempo que teve um impacto significativo em sua educação. A falta de reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos surdos resultou em um longo período de negação de direitos educacionais adequados (Dorziat; Araújo; Soares, 2011, p. 27). A ausência de uma abordagem bilíngue, que compreenda tanto a língua de sinais como a língua vernácula do país (Quadros, 2010, 2019; Fernandes; Moreira, 2014; Oliveira; Figueiredo, 2017; Neves, 2017), agravou ainda mais essa situação. A educação voltada unicamente para a língua portuguesa, no caso do Brasil, sem considerar as necessidades linguísticas dos surdos, contribuiu para a marginalização educacional desse grupo. A dificuldade de acesso a um percurso educacional em sua língua, e em língua portuguesa como segunda língua, prejudicou não somente o desenvolvimento linguístico, mas a compreensão cultural e identitária dos surdos, como evidenciado em trabalhos de pesquisa anteriormente citados (Oliveira, 2013; Souza, 2017; Vitorino, 2017; Silva, 2018; Santos, 2019).

4.1.2.3 Narrativa de Perseverança

Na narrativa de perseverança, o sujeito consegue encontrar um equilíbrio, um senso de alívio e renovação, seja através da reconciliação entre sua história passada e seus desejos presentes, ou através de uma transformação pessoal significativa

(Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024). Detectamos cinco narrativas dentro dessa classificação: NRR1-LP-2020, NRR2-LP-2021, NRR6-LP-2021, NRR7-LP-2021, NRR8-LP-2021. Encontramos essas características de renovação e reconciliação entre os acontecimentos do passado e do presente, indicando uma transformação individual.

NRR1-LP-2020 *“2013 prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS, depois 2019 prova passei UFS Letras Libras porque quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”.*

NRR2-LP-2021 *“Foi muito lutar meus direitos e sou capaz fazer tudo que eu quiser [...] Agora eu tenho 26 anos continua lutar, cuido meus filhos e estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento”.*

NRR6-LP-2021 *“minha mãe e padrasto sabem libras e também tia trabalha intérprete de libras, prima sabe libras ela passou vestibular Letras Libras. Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz, eu amei meu sonho minha professora de libras educação libras e sociedade”.*

NRR7-LP-2021 *“4 anos na escola para ouvintes, as professoras têm preconceito de mim [...] eu fiz vestibular em Letras Libras que eu tinha 20 anos aprovada na UFS, meus sonhos que vou ser professora de Libras também gosto de ensinar em Libras para ouvintes aprendem, eu estudando período 5”.*

NRR8-LP-2021 *“Depois ela está escola cresceu adolescente sempre ensino fundamental 8º ano depois mudar outras escola ensino médio 1 série sempre 1 ano depois parou escola. Nós estamos ir mudar outras embora Aracaju-se, Ela procurar encontro escola é IPAESE sempre surdos libras 2 ano formado. Eu está sonhos quer professora, ela esta ir prova vestibular depois ela aprovado muito feliz Letras libras – UFS”.*

O sujeito NRR1-LP-2020 consegue o alívio ao narrar um acontecimento do passado que não se realizou de acordo com os seus desejos (*“2013 prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS”*), que são renovados com uma situação do presente narrada (*“2019 prova passei UFS Letras Libras”*), e é possível observar elementos de transformação, com pretensões para o futuro (*“quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”*).

A narrativa do sujeito NRR2-LP-2021 apresenta uma perseverança conquistada com resistência (*“Foi muito lutar meus direitos”*; *“Agora eu tenho 26 anos continua lutar”*) e expõe traços de transformação (*“sou capaz fazer tudo que eu quiser”*; *“estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento”*).

Honneth (2009) delinea a importância do reconhecimento mútuo entre os sujeitos por meio do direito, destacando a capacidade de se perceberem como seres humanos iguais e detentores de propriedades para participação em sociedade. Ser reconhecido como um sujeito de direitos equivale a ser aceito como membro pleno da sociedade. Assim, o reconhecimento recíproco, viabilizado pelo direito, é central para a construção de uma identidade dentro da esfera social, que gera o autorrespeito, no qual o sujeito sente-se inserido na dinâmica social (Honneth, 2009; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011, 2018).

Ao observarmos o sujeito NRR1-LP-2020, podemos apreender a influência desse reconhecimento no seu relato. Ele encontra alívio ao narrar um acontecimento passado que não se concretizou conforme seus desejos, mas que é renovado com uma situação presente mais positiva. Essa capacidade de narrativa e reflexão (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Bertaux, 2010) revela uma transformação subjacente, com o sujeito expressando pretensões para o futuro. Esse processo evidencia a luta por reconhecimento no âmbito do direito, influenciando a construção de autorrespeito (Honneth, 2009), manifestado na capacidade de pensar, planejar e projetar-se no futuro.

Outro exemplo comprovativo pode ser observado no sujeito NRR2-LP-2020. Nesse caso, a narrativa envolve superação de desafios educacionais, evidenciando a resiliência diante das adversidades. A expressão de suas conquistas passadas, como a aprovação em uma prova da UFS, é acompanhada pela manifestação de objetivos futuros, incluindo o desejo de continuar os estudos, participar de cursos e alcançar a realização profissional. Esses relatos refletem a importância do reconhecimento na esfera do direito (Honneth, 2009), bem como a capacidade desses sujeitos surdos ao adquirirem o autorrespeito e construírem narrativas que transcendem as barreiras impostas pela denegação educacional, buscando um futuro mais promissor.

Em outra narrativa, do sujeito NRR6-LP-2021, notamos que o sujeito se reconcilia com sua história passada, na qual entes familiares fazem parte positivamente de sua história (*“minha mãe e padrasto sabem libras”; “tia trabalha intérprete de libras”; “prima sabe libras”*) e influenciam em seu desejo presente (*“eu amei meu sonho minha professora de libras educação libras e sociedade”*).

Ao analisarmos a narrativa do sujeito NRR6-LP-2021, destaca-se um processo de reconciliação com sua história, em que a presença positiva de familiares que

dominam a Libras desempenha um papel fundamental (“minha mãe e padrasto sabem libras”; “tia trabalha intérprete de libras”; “prima sabe libras”). Essa realidade, no entanto, é vivenciada por poucos surdos. Nesse contexto, a narrativa do sujeito NRR6-LP-2021 ressalta uma experiência excepcional, contrastando com as dificuldades enfrentadas por muitos surdos que não contam com o suporte linguístico adequado em seus lares.

Essa dificuldade é reforçada pela constatação de que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes, em que a compreensão e a utilização da Libras pelos familiares são escassas (Quadros, 2019). Diante desse cenário, a necessidade imperativa de criar um ambiente linguístico adequado se torna evidente. A escola, portanto, mostra-se essencial ao suprir essa lacuna, proporcionando ambientes que não apenas promovam a troca de informações, mas que também ofereçam oportunidades para uma comunicação fluida, vibrante e natural entre colegas, professores e demais profissionais da instituição (Dorziat; Araújo; Soares, 2011). Essa abordagem ressalta a importância da escola como um espaço inclusivo, capaz de oferecer suporte linguístico essencial para o desenvolvimento integral dos surdos, compensando as limitações frequentemente presentes nos ambientes familiares.

O sujeito NRR7-LP-2021 reconcilia-se com o seu passado, atravessado por eventos negativos (*“as professoras têm preconceito de mim”*), que indicam uma transformação no presente, em que seu sonho é realizado (*“meus sonhos que vou ser professora de Libras”*).

Em outra narrativa classificada como perseverança, do sujeito NRR8-LP-2021, identificamos a reconciliação com o passado, no qual se nota a dificuldade de se estabelecer em uma escola (*“8º ano depois mudar outras escola ensino médio”*; *“Nós estamos ir mudar outras”*), chegando até a desistir dos estudos (*“1 série sempre 1 ano depois parou escola”*), indicando, no presente, uma transformação individual por meio do sonho realizado (*“Eu está sonhos quer professora”*; *“ela aprovado muito feliz Letras libras – UFS”*).

As narrativas dos sujeitos NRR1-LP-2020, NRR2-LP-2021, NRR6-LP-2021, NRR7-LP-2021 e NRR8-LP-2021 revelam trajetórias marcadas por superação e transformação. Através da Análise Crítica do Discurso (Vieira; Macedo, 2018; Wodak; Meyer, 2015; Gonçalves-Segundo, 2018), essas histórias são desvendadas, evidenciando a influência do passado nos desejos presentes, a resistência expressa

nas narrativas de perseverança (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2024) e o papel significativo das relações sociais na construção de identidades. A ACD emerge como um paradigma para compreender as nuances desses relatos, destacando as jornadas individuais, a evolução de identidades e a influência da linguagem na construção de significados (Wodak, 2004). Reconhecendo a importância dessas análises, a ACD oferece uma base crítica para promover a compreensão e a mudança social, amplificando vozes individuais e fomentando estratégias mais inclusivas e empáticas (Fairclough, 2001a, 2012; Lira; Alves, 2018; Melo, 2018; Vieira; Macedo, 2018).

No quadro-resumo a seguir (Quadro 15), exporemos as classificações encontradas nas narrativas do eu constituintes do *corpus* (10 narrativas).

Quadro 15 – Quadro-resumo com a classificação das narrativas do eu dos atores sociais surdos

Tipos de narrativa	Quantidade	Sujeitos	Exemplos das narrativas do eu
Narrativa de Compreensão			
Narrativa de racionalização	3	NRR5-LP-2021 NRR9-LP-2022 NRR10-LP-2022	Os sujeitos atribuem os acontecimentos de sua vida a fatores/pessoas externos (NRR5-LP-2021 – <i>“Eu conheci pessoas surdas, eu aprendi eles para Libras e desenvolver para entender claramente porque eles me explicou”</i>).
Narrativa de Alívio			
Narrativa de avaliação	1	NRR4-LP-2021	O sujeito (NRR4-LP-2021) avalia a gravidade do seu mal-estar (<i>“Não foi nada fácil”; “foi tudo muito difícil”</i>) para encontrar alívio (<i>“hoje curso Letras Libras na UFS”</i>).
Narrativa de compensação	1	NRR3-LP-2021	O sujeito (NRR3-LP-2021) busca alívio substituindo a satisfação de uma expectativa frustrada por outra expectativa (<i>“estava pensamento quero vontade mas letras-libras não vontade interesse nada eu quero interesse educação física foi sonho ano, mas enem como é difícil força longe não sei”</i>).
Narrativa de perseverança	5	NRR1-LP-2020 NRR2-LP-2021 NRR6-LP-2021 NRR7-LP-2021 NRR8-LP-2021	O sujeito (NRR1-LP-2020) consegue reconciliar sua história passada (<i>“2013 prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS”</i>) com as suas expectativas do presente (<i>“2019 prova passei UFS Letras Libras”</i>), podendo apresentar transformações em sua vida

			através de expectativas futuras (<i>“quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”</i>).
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A classificação das narrativas que apresentamos para cada sujeito, após as análises, é concernente a características de cada tipo de narrativa que teve maior predominância, pois, na mesma narrativa, podemos encontrar características de mais de uma narrativa. Como observado no quadro anterior (Quadro 15), verificamos três narrativas de Racionalização, constituintes da narrativa de Compreensão, na qual o sujeito vai refletir sobre si mesmo com o propósito de compreender e elucidar os eventos que lhe ocorreram, sendo elas NRR5-LP-2021, NRR9-LP-2022 e NRR10-LP-2022.

No conjunto de narrativas de Alívio, um total de sete, encontramos os seguintes tipos de narrativas: Avaliação, uma (NRR4-LP-2021); Compensação, uma (NRR3-LP-2021) e Perseverança, cinco (NRR1-LP-2020, NRR2-LP-2021, NRR6-LP-2021, NRR7-LP-2021, NRR8-LP-2021). Nas narrativas de Alívio, o sujeito avalia o seu desconforto e, a partir disso, pode decidir desistir de expectativas que causam frustração, procurar compensação em outras áreas de sua vida ou persistir em seus esforços para alcançar suas expectativas (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024).

Ao entrar em contato com essas narrativas do eu e tendo realizado as classificações, pudemos identificar as soluções, as compreensões, os avanços, os fracassos, as conquistas enfrentadas pelos sujeitos surdos ao lidar com o seu mal-estar identitário. Dessa forma, essas informações nos ajudarão a seguir as quatro hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva (Pedrosa, 2023, 2024) para, assim, identificar as (re)construções identitárias dos sujeitos surdos.

4.2 HIPÓTESES DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-SOCIODISCURSIVA

Segundo a ASCD (Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024), os sujeitos desempenham uma função capital nas mudanças socioculturais por meio de suas relações sociais. Essa capacidade de reflexão sobre seus atos é essencial para esse processo. Consequentemente, ao longo de suas histórias, os sujeitos assumem diferentes identidades, dependendo das situações vivenciadas, gerenciando tensões

para construir uma identidade provisória e fragmentada (Hall, 2006; Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

Nesse processo identitário, o sujeito passa por quatro hipóteses, sugeridas por Pedrosa (2023, 2024) com base na socioanálise de Bajoit (2006, 2012a, 2012b). Essas hipóteses abordam a forma como o sujeito enfrenta e gerencia suas identidades ao longo do tempo, à medida que interage com diferentes contextos sociais.

Na primeira hipótese (Identificação de queixas das amarras sociais devido à desigualdade social de seu grupo de pertença), o sujeito é influenciado pelas expectativas impostas por seus primeiros entes socializadores, como familiares, escola e igreja, resultando em seu destino social. Na segunda hipótese ((Re)constituição das identidades individuais central e periférica ao responder às expectativas relacionais), o sujeito cria expectativas e busca reconhecimento social, enfrentando zonas de tensão quando essas expectativas não são alcançadas. Para gerir essas tensões e construir sua identidade, ele assume diversas classificações identitárias, procurando a realização pessoal e o reconhecimento social. Na terceira hipótese (Redirecionamento da vida, atribuindo razões para o agir diante do “destino social” ao qual foi submetido como sujeito, por meio da expressividade e da reflexividade), o sujeito age através da expressividade, seguindo o modelo cultural vigente, e da reflexividade, agindo de forma independente para resolver suas tensões existenciais e consolidar sua identidade central. Por fim, na quarta hipótese (Implementação do processo de libertação das amarras sociais), o sujeito busca se tornar o protagonista de sua própria narrativa, moldando sua identidade por meio de uma história coerente e aceitável, superando as amarras sociais (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2012, 2013, 2014, 2020a, 2023, 2024).

Para proceder às análises, selecionaremos excertos das narrativas do eu relativos a cada hipótese. Abordando as primeiras socializações do ator social surdo, seu “destino social” diante dos desafios sociolinguísticos, na primeira hipótese; identificando as (re)construções identitárias dos atores sociais surdos, na segunda hipótese; refletindo sobre as resistências e motivações enfrentadas pelos atores sociais surdos ao lidar com o seu “destino social”, na terceira hipótese; e constatando o enfrentamento das tensões existenciais dos atores sociais surdos com vistas à consolidação do seu núcleo identitário, na quarta hipótese.

4.2.1 Primeira hipótese

Na primeira hipótese, fazemos a leitura das primeiras socializações do ator social surdo, seu “destino social” diante dos desafios sociolinguísticos.

Os excertos que compõem esta hipótese são trechos das narrativas em que os sujeitos surdos narram os acontecimentos desde o nascimento, a fase de descoberta da surdez pela família, até a fase criança, as relações com a família e o contato médico-terapêutico.

NRR2-LP-2021 *“Quando eu nasci era ouvinte depois fiquei doente Meningite tinha 1 ano e meio, e a minha mãe estava preocupada no meu futuro então foi mudou para São Paulo que ela sempre me levavam ao médico do fonoaudiólogo. Crescia oralizado de comunicação com meus pais, amigos e família que eu não sabia a Libras também nunca contato com surdos”.*

NRR3-LP-2021 *“Eu aconteci doente minha bochecha. Estava inchada depois melhorei bem no médico gritou que eu não ouvia nada. Minha família chorou amor realidade, resolvi dar meus aparelhos muito feliz comeci movimento de grito barulho, carro, outros eu não queria os aparelhos guardoumas, eu não ouvi falar de palavras nada só ouvir sentir ruídos, não queria”.*

NRR5-LP-2021 *“Eu nasci surda, desde tinha 2 anos usar aparelho não saber Libras, meus pais descobriu Eu era surda porque Eles me chamar meu nome, não escutava. Eles me levou para médica, ela disse que tinha com certeza eu era Surda, meus pais ficou surpresa, preocupação comigo, médica disse que levar fonoaudiologia para eu aprender oral mais Eu demorei não desenvolver”.*

NRR8-LP-2021 *“Minha mãe está grávida, quando ela nasceu medico, ela foi cresceu 10 meses depois ela está doente preciso ficar internado 30 dias ficar hospital, depois medico todos exames falou era meningite, quando tinha 1 ano idade, minha mãe e meu pai ficar muito triste, depois meu pai e minha mãe gente combinou so São Paulo tem escola especial para surdos, minha mãe leva ela para escola ficara ela para aprender fala com ela”.*

NRR10-LP-2022 *“Sou surdo é profundamente. Acho que tive rubéola na garganta que tava grávida, eu nasci sem ter acesso informação porque minha família não sabia comunicar comigo em LIBRAS que estava inocente sem informação e reconhecer o que significar língua de sinais, porque meu pais não conhecem comunidade surdas [...] mas meu pais não pensam por mim é o surdo com futuro não capaz não desenvolvimento oportunidade, eu estava sofrer maior pior sem limite não tem comunicação das minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”.*

Nesta primeira hipótese, ao se socializar, os sujeitos engajam-se em um “destino social”, que, basicamente, procura satisfazer os desejos dos outros (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024); no caso dos excertos apresentados acima, os desejos são as expectativas da família.

A maioria dos surdos nasce em uma família ouvinte, e muitas dessas famílias desconhecem a condição da surdez e suas características linguísticas e socioculturais

como trazido pelo sujeito NRR10-LP-2022 (*“porque meu pais não conhecem comunidade surdas”; “minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”*). Essa notícia, de um filho/a com surdez, na maioria das vezes, é acolhida com sofrimento, e, em suas narrativas do eu, os sujeitos surdos demonstram esse sentimento da família, como observado por meio do recurso Afeto, “um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso” (Almeida, 2010a, p. 101). Através dos léxicos “preocupada” (NRR2-LP-2021) e “preocupação” (NRR5-LP-2021) comprovamos o sentimento de insegurança da família, e, pelos léxicos “chorou” (NRR3-LP-2021) e *“muito triste”* (NRR8-LP-2021), podemos observar a emoção de infelicidade (Almeida, 2010a, 2010b; Florek; Cabral, 2021) que o sujeito coloca em sua narrativa, resgatando o sofrimento da família.

Outro aspecto observado nos excertos das narrativas do eu selecionadas é o viés médico-terapêutico. As famílias, muitas vezes, procuram um médico e aderem ao tratamento proposto sem levar em consideração as características linguísticas dos/as filhos/as, muitas vezes por não terem o conhecimento da diferença linguística. Não podemos deixar de observar que esse apagamento de alternativas se dá pelo desconhecimento e pela confiança na voz de um especialista, um médico. O sujeito NRR2-LP-2021 escreve *“sempre me levavam ao médico do fonoaudiólogo”*, e o sujeito NRR5-LP-2021 expõe *“médica disse que levar fonoaudiologia para eu aprender oral”*, dessa forma, nesses exemplos, os pais lidam com a surdez de seus filhos pelo viés da deficiência e, com isso, tentam “resgatar” seus filhos da surdez. Muitas vezes esses tratamentos não surtem efeito (NRR5-LP-2021 – *“mais Eu demorei não desenvolver”*; NRR3-LP-2021 – *“eu não ouvi falar de palavras nada só ouvir sentir ruídos”*). Esse processo médico-terapêutico, impondo a oralização, desenvolvimento da fala vocalizada, para os surdos deixou marcas profundas; de acordo com Gesser (2009, p. 50), esse processo desencadeou diversos sentimentos, como “desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração”.

Por outro lado, observamos no excerto do sujeito NRR8-LP-2021, *“depois meu pai e minha mãe gente combinou so São Paulo tem escola especial para surdos, minha mãe leva ela para escola ficara ela para aprender fala com ela”*, um outro caminho escolhido pelos pais ao lidar com a surdez do/a filho/a. Esse reconhecimento da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da criança surda, pois “a língua de sinais anula a deficiência lingüística consequência da surdez e permite que

os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 1997, p. 141).

Como exposto nesses excertos, os acontecimentos na vida dos sujeitos surdos se desenrolam de formas diferentes contadas em suas narrativas do eu pelos sujeitos surdos; além das já apresentadas anteriormente, notamos, na narrativa do sujeito NRR10-LP-2022, um julgamento negativo de estima social com relação aos pais: “O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais” (Almeida, 2010b, p. 53), neste caso, o sujeito surdo faz uma crítica por meio da tenacidade (Almeida, 2010a, 2010b; Florek; Cabral, 2021), não mostrando confiança nos pais por sua indiferença com a surdez do/a filho/a: *“porque minha família não sabia comunicar comigo em LIBRAS que estava inocente sem informação e reconhecer o que significar língua de sinais, porque meu pais não conhecem comunidade surdas [...] mas meu pais não pensam por mim é o surdo com futuro não capaz não desenvolvimento oportunidade, eu estava sofrer maior pior sem limite não tem comunicação das minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”*. Esse sujeito também expõe um sentimento de infelicidade (Almeida, 2010a, 2010b; Florek; Cabral, 2021) pela situação de indiferença vivenciada (*“eu estava sofrer”*).

Podemos aferir que esse sujeito, NRR10-LP-2022, não é atendido na primeira forma de reconhecimento em suas relações primárias, o amor (Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Honneth, 2009, 2013; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020). O sujeito não vivencia a dedicação emotiva dos pais (*“meu pais não conhecem comunidade surdas [...] mas meu pais não pensam por mim é o surdo com futuro não capaz não desenvolvimento oportunidade, eu estava sofrer maior pior sem limite não tem comunicação das minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”*), com isso, ele não terá autoconfiança, impactando em suas (re)construções identitárias, “visto que essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos” (Honneth, 2009, p. 177).

Nesse primeiro momento de sua socialização, o seu grau zero (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2013, 2023, 2024), os sujeitos respondem as expectativas das famílias, o que, acreditamos, influencia diretamente na visão que formam de si. Identificamos, pelas análises dos excertos referentes à primeira hipótese, que os sujeitos são diferentes, porém a história é a mesma, o sofrimento dos pais pela

“anormalidade” dos filhos, a denegação do contato com a Libras e a imposição da comunicação oral por via médico-terapêutica, isto é, o destino social é similar. Na próxima hipótese, vamos aferir o quanto esses sujeitos surdos, estigmatizados, conseguiram construir uma nova visão de si, tendo em vista que “quando as pessoas surdas conscientizam-se de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, esta consciência lhes fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes” (Sá, 2002, p. 102).

A Análise Crítica do Discurso, conforme destacado por Melo (2018), tem como um dos pontos cruciais a conscientização das relações de desvantagem social e opressão. A proposta da ACD busca, por meio de suas análises, implementar ações que visem à emancipação, permitindo que os sujeitos alcancem uma posição na qual possam determinar seus verdadeiros interesses. No entanto, é imperativo examinar como o discurso meritocrático⁹¹ pode contribuir para a manutenção de estruturas excludentes e preconceituosas. Essa reflexão destaca a necessidade de adotar abordagens mais críticas que considerem a diversidade de experiências e os obstáculos enfrentados por diferentes grupos sociais, reforçando a importância de uma análise crítica e contextualizada para promover efetivamente a equidade.

4.2.2 Segunda hipótese

Através da segunda hipótese, busca-se verificar se ocorre ou não a (re)construção das identidades dos atores sociais surdos, como libertação de seu “destino social”.

Nesta hipótese, selecionamos excertos de narrativas do eu nas quais os sujeitos surdos buscam sanar suas tensões existenciais e assim gerenciam suas (re)construções identitárias.

NRR1-LP-2020 *“Na Escola não ter interprete Libras e sala especial, Escola ouvintes, unica eu surdo, tenha 6 anos, alunos não saber nada língua de sinais eu brincar muito. Professora ouvinte não conseguir comunica mim, todos alunos educar só eu teimoso muito também bricar, professora doida. Professora manda mim frente parede, eu chorar muito. [...] Eu também escola mudar sempre, espera muito escola. [...] minha mãe procurar já encontrar escola ter sala especial, graças a deus, eu com minha irmã ir escola, eu admira Surdos muitos,*

⁹¹ “A ideia da meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática” (Chalhoub, 2017, s/p).

gostei comunicar língua de sinais. [...] Outro cidade Salvador-Ba, minha mãe procurar encontrar escola ter sala especial, professora libras Otimo, ajudar muito mim. Começar eu aprender português pouca 1º serie passei 2º serie, depois mudar outra cidade, Escola ouvinte, de novo, eu chorar muito, professora não saber nada libras, ele deixar passei 3º serie, eu difícil muito. [...] Apada-SE, Aracaju-se surdos muito também professores saber libras, eu estudar passei 7º e 8º, também eu aprender libras Estância todos dias volta Aracaju. [...] eu trabalhar cas, instrutor libras ensinar alunos, eu aprender português começa pouca também eles ajudar mim”.

NRR2-LP-2021 *“eu tinha 7 anos começaram na escola de inclusão sofrido de bullying na sala de aula e falta de acessibilidade e os professores fazem minha ignorância e excluindo depois dois anos foi mudou outra escola e começou conheci dois surdos e intérprete tinha 9 anos aprendeu a Libras de básico quando terminavam as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sinto dificuldades e falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Libras. O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto- Sergipe, começou conheci novos surdos depois procurava na escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos que eles tinham vontade aprender da Libras e eu me sinto menos dificuldades”.*

NRR3-LP-2021 *“resolvi dar meus aparelhos muito feliz comeci movimento de grito barulho, carro, outros eu não queria os aparelhos guardoumas, eu não ouvi falar de palavras nada só ouvir sentir ruídos, não queria. Guardou aparelhos, familia envolvi resolvendo na escola de surdos, Procurso conseguir pra escola ter surdos para ensinar. eu entrei entender um pouquinho volta outro dia combinar tia e eu junto ir escola entre sala eu estou calado cadeira ver surdos conversar com libras percebeu aprender libras menos idade 6 ou 7 anos ela está admiro libras [...] 7, 8 e 9 anos até entendi forço bom continua estudando passou serei depende perdeu estudo depois passou mudou escola inclusiva foi complicado mas antes lá surdos grupo serie 1º grau até 4º grau depois mudou outro lugar escola inclusiva complicado falta interprete não tem libras”.*

NRR5-LP-2021 *“Eu estudei na escola com minha colega ouvinte, não tinha intérprete porque Eu era oral defeito, professora só falar rápido. Eu não entendi nada, minhas colegas me ajudam que Eu copio sempre, so faltou explicar que não saber nada, é ruim por isso, Eu morava em Lagarto, não tinha pessoas surdas, só ouvintes que eu brinquei”.*

NRR9-LP-2022 *“tinha 17 anos começava a aprender a libras na sala de recurso e não tava entendava meus professores são ouvintes falavam que é muito difícil. Agora eu tinha meus intérpretes [...] e meus colegas são ouvintes me zombavam e tem muito preconceito”.*

NRR10-LP-2022 *“Na escola inclusiva de ouvinte, minha experiencia total a história muito sofrer um problema sem limite a LIBRAS, não tem dentro estrutura sem LIBRAS da escola nenhum completo e não tem especial dar objeto próprios uma língua de sinais que todos só falar lábios por isso não sentir prazer não aprender, também não tava escrever português não me ensinar zero sem aprender a professora não saber a LIBRAS deixar eu só estava calado [...] Depois eu pedi não quer mais não para escola não quer vontade estudar por que todos falar lábios”.*

Na segunda hipótese, o sujeito desenvolve expectativas para vencer seu “destino social” e se livrar das amarras, satisfazendo suas ambições pessoais, e/ou ser reconhecido socialmente, por meio das relações sociais. As expectativas iniciais, que são estabelecidas pela família, podem entrar em conflito com as expectativas

peçoais, especialmente em relação à realização individual, e esse processo pode gerar tensões. Diante dessas expectativas e tensões, o reconhecimento social ou a realização pessoal, os sujeitos irão gerenciar suas identidades pessoais, fragmentadas, provisórias.

Nesse gerenciamento, o sociólogo Bajoit expõe que podem ocorrer a partir de três esferas identitárias (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2023, 2024): a esfera identitária desejada, na qual o sujeito busca sua realização pessoal colocando seus desejos em primeiro lugar; a esfera identitária atribuída, na qual o que vale para o sujeito é o reconhecimento social, e, assim, ele busca atender às expectativas dos outros; e a esfera identitária comprometida, em que o sujeito vai tentar conciliar suas expectativas pessoais com as expectativas sociais, ou seja, uma consonância entre a realização pessoal e o reconhecimento social.

Os sujeitos, na tentativa de conciliar o reconhecimento social com suas realizações pessoais, passam por mal-estares identitários. Nos casos das narrativas do eu em tela, nos excertos selecionados, vemos os sujeitos interagindo fora do seio familiar, agora eles estabelecem relações sociais no ambiente educacional, enfrentando as tensões e estabelecendo suas identidades provisórias ao passar por determinadas situações na esfera educacional.

Várias filosofias educacionais foram empregadas na educação dos surdos ao longo dos anos. A proposta oralista, como já citado, vê o sujeito surdo como anormal, submetendo esses sujeitos à recuperação, tratando a surdez por um viés terapêutico e o surdo como deficiente. No bimodalismo, ou comunicação total, vários métodos eram utilizados, como o treinamento da fala, a leitura labial, o alfabeto manual, a língua de sinais, sendo considerado ineficiente porque, assim como o oralismo, desconsidera a língua de sinais. E hoje a filosofia considerada eficiente para a educação de surdos é o bilinguismo (Quadros, 1997, 2019; Lacerda, 1998; Skliar; Quadros, 2000; Gesser, 2012; Skliar, 2016; Leite; Cabral, 2021), que emprega a língua de sinais como língua natural (L1), que é utilizada para o ensino da L2, na forma escrita (Quadros, 1997). “Na abordagem bilingue é apontada a necessidade de mudanças na concepção sobre o sujeito Surdo. Esse olhar pressupõe afastar ideias reabilitadoras, médicas ou clínicas sobre a surdez que trazem em seu bojo o ideal da normalização” (Moura, 2015, p. 31). Como a língua de sinais tem uma modalidade diferente da língua oral, é

fácil entender o fracasso de propostas educacionais impostas aos surdos ao longo dos anos.

Nos excertos selecionados nesta segunda hipótese, verificamos a frustração dos sujeitos surdos com a sua educação, perpassando as dificuldades enfrentadas por sujeitos surdos com relação à sua educação, como falta de professores bilíngues, falta de acessibilidade na escola, falta de intérprete, falta de solidariedade dos seus pares. Através das narrativas do eu dos sujeitos surdos, notam-se todos esses aspectos por meio das suas emoções, recurso semântico Afeto, através de sentimentos de infelicidade (NRR1-LP-2020 – “*chorar muito*”, “*difícil muito*”; NRR2-LP-2021 – “*sofrido*”; NRR10-LP-2022 – “*muito sofrer*”), sentimentos de insegurança (NRR2-LP-2021 – “*excluído*”; NRR3-LP-2021 – “*nervoso*”, “*preocupado*”; NRR10-LP-2022 – “*problema sem limite*”) e sentimentos de insatisfação (NRR2-LP-2021 – “*eu estava me sinto dificuldades*”; NRR5-LP-2021 – “*Eu não entendi nada*”; NRR10-LP-2022 – “*não sentir prazer não aprender*”).

São notórias, de igual maneira, as avaliações realizadas pelos sujeitos surdos, em suas narrativas do eu, do comportamento das pessoas que interagem com eles na escola, como professores, colegas. Esse tipo de avaliação é denominado Julgamento, que “institucionaliza sentimentos, expressando avaliações moldadas de acordo com uma cultura particular e as crenças de determinados grupos sociais” (Florek; Cabral, 2021, p. 6). Para exemplificar, trazemos o sujeito NRR1-LP-2020, que faz um julgamento por estima social, de normalidade, dos seus colegas que não são solidários quanto à sua particularidade linguística (“*alunos não saber nada língua de sinais*”). Na solidariedade, o sujeito mostra aceitação e respeito para com suas particularidades em suas relações (Honneth, 2009, 2013; Albornoz, 2011; Araújo Neto, 2011; Fuhrmann, 2013b; Rosenfield; Saavedra, 2013; Souza, 2016, 2020) e, por meio desse desrespeito, o sujeito luta por reconhecimento (Honneth, 2009), no caso, o sujeito faz um julgamento dos seus colegas, utilizando a narrativa do eu para expor essa ofensa. Esse fato, o desrespeito enfrentado e o julgamento como forma de lutar por reconhecimento, pode ser observado em outras narrativas do eu (NRR2-LP-2021 – “*sofrido de bullying na sala de aula*”; NRR9-LP-2022 – “*meus colegas são ouvintes me zombavam e tem muito preconceito*”).

Esses sujeitos surdos, ao se depararem com a denegação de direitos na esfera escolar, fazem uma avaliação por apreciação: “A apreciação diz respeito às

avaliações sobre elementos ao nosso redor, bens e serviços de nosso dia-a-dia” (Almeida, 2010a, p. 108). Entendemos que esses sujeitos, ao fazerem uma avaliação sobre a falta de professor bilíngue ou a falta de intérprete, não estão avaliando, julgando a pessoa em si, mas sim o seu papel dentro da instituição, ou seja, a avaliação é sobre a escola e sua composição.

Identificamos uma apreciação por reação, uma avaliação de qualidade, no caso, dos professores (NRR1-LP-2020 – *“Professora ouvinte não conseguir comunica mim”*; NRR2-LP-2021 – *“os professores fazem minha ignorância”*; NRR10-LP-2022 – *“a professora não saber a LIBRAS”*); descobrimos também uma apreciação por composição, avaliando a organização, a elaboração, neste caso, a elaboração e organização para uma educação que atenda aos surdos, como a presença de intérpretes e a acessibilidade (NRR1-LP-2020 – *“Na Escola não ter interprete Libras”*; NRR2-LP-2021 – *“na sala de aula e falta de acessibilidade”*; NRR3-LP-2021 – *“falta interprete não tem libras”*; NRR5-LP-2021 – *“não tinha intérprete porque Eu era oral defeito”*; NRR10-LP-2022 – *“não tem dentro estrutura sem LIBRAS da escola”*).

A presença do tradutor intérprete de Libras, no contexto educacional, é garantida em decreto (Brasil, 2005), porém a luta dos surdos por esse direito se estende até hoje. O intérprete de Libras redesenhou sua história diante da comunidade surda após o reconhecimento da Libras (Brasil, 2002) e a garantia de sua presença em sala de aula (Brasil, 2005), pois, antes desses marcos, atuava praticamente de forma solidária, de acordo com Quadros (2004, p. 13): “A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania”. Contudo, tardiamente, somente em 2010, com a Lei nº 12.319, de 2010 (Brasil, 2010), a profissão de tradutor intérprete foi oficializada.

Depreendemos, dessa forma, que os sujeitos surdos, diante de denegações, passam por um mal-estar identitário que interfere diretamente no seu destino social, pois não conseguem conciliar (identidade comprometida) a realização pessoal (identidade desejada) e nem serem reconhecidos pelo outro (identidade atribuída) por terem seus direitos denegados. Dessa forma, esse sujeito “não pode deixar de sentir na sua consciência uma incompletude, uma insatisfação, um mal-estar, um sofrimento” (Bajoit, 2006, p. 175). A esfera educacional, acreditamos, tem um

importante papel na constituição das identidades do sujeito surdo porque é nesse primeiro contato com a educação que o sujeito, na maioria das vezes, começa as suas dificuldades e denegações com relação à sua língua, mesmo sendo um direito linguístico⁹², assim a língua de sinais é um fator central na (re)construção de suas identidades (Sá, 2002; Bento, 2022). Observando esse aspecto, temos:

Por todas essas razões, uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para a remediá-lo dentro de uma mesma lógica discursiva. Deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. Deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos e ouvintes (Skliar, 2016, p. 9).

Para Skliar (2016), ao repensar as reparações educacionais para os surdos, deve-se não só pensar nos fracassos advindos das denegações, mas sim, de uma forma mais ampla, pensar o contexto, além do escolar, sócio-histórico-cultural-identitário. A Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹³ corrobora o que assevera Skliar (2016) e, em seu artigo 2º, prevê que todos “podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma [...] de língua [...] ou de qualquer outra situação” (Moreira; Gomes, 2012, p. 475). Com isso, o povo surdo, como minoria linguística, assim como qualquer outro povo, deve ter seus direitos garantidos. E, como percebemos nas narrativas do eu dos sujeitos surdos, essa garantia (Brasil, 2002, 2005) não é efetivada.

É oportuno, neste momento, reforçar a base teórica da ACD para o estudo em tela. A conscientização desses sujeitos de uma forma ampla, na qual todas as coerções, antes naturalizadas, veladas, tendo em vista que a ACD se interessa “em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e

⁹² Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que, dentre seus objetivos fundamentais, busca “Numa perspectiva cultural, tornar o espaço de comunicação mundial plenamente compatível com a participação equitativa de todos os povos, de todas as comunidades linguísticas e de todas as pessoas no processo de desenvolvimento” (Declaração..., 1996, p. 4). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

⁹³ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

controle manifestas na linguagem” (Wodak, 2004, p. 225), hoje, como narrado pelos sujeitos surdos, servirão de base para uma evolução, que é a primeira fase da mudança, servindo de base para as outras fases de mudanças futuras. A formação das solidariedades coletivas ocorre apenas após um período de desenvolvimento, mais ou menos extenso, dessa evolução (Bajoit, 2006). Ainda segundo Bajoit, destaque do autor), no gerenciamento dessas mudanças, a gestão relacional de si

[...] não consiste em resolver as tensões, mas apenas em reduzi-las e em conceber a sua resolução. Por uma narrativa sobre si mesmo, por acomodação⁹⁴ e distanciação⁹⁵, o indivíduo esforça-se por aumentar ou reduzir o valor que atribui a certos traços das suas identidades desejada, atribuída e comprometida, a fim de melhor as conciliar. Isto torna as suas tensões existenciais mais suportáveis; isto permite-lhe “viver com”, mas não resolvê-las (Bajoit, 2006, p. 235, destaque do autor).

Sendo assim, diante de todas as denegações e de todos os desafios enfrentados pelos sujeitos surdos, o seu grande desafio é conseguir atender às suas expectativas relacionais (pessoal e social) para assim, diante de suas identidades fragmentadas, transitórias, se tornar ator de sua vida. O sujeito enfrenta esses obstáculos por meio do gerenciamento do seu mal-estar identitário, e “esse gerenciamento pode passar pela desistência total ou parcial a seu ‘destino social’” (Pedrosa, 2013, p. 6, destaque da autora).

Descobrimos, em alguns excertos de narrativas do eu selecionados, esse gerenciamento de alguns sujeitos ao se depararem com o seu mal-estar identitário. Constituem suas identidades a depender das situações vividas, de forma transitória.

Esse gerenciamento é observado no sujeito NRR3-LP-2021, que transita entre o reconhecimento social, neste caso, as expectativas da família diante do fato de o sujeito fazer uso de um aparelho de audição, “*resolvi dar meus aparelhos muito feliz comecei movimento de grito barulho, carro, outros*”, e a sua realização pessoal, e, diante de um desconforto, “*eu não ouvi falar de palavras nada só ouvir sentir ruídos*”, o sujeito coloca em evidência o seu desejo pessoal: “*não queria. Guardou aparelhos*”. Desse modo, o sujeito tomou uma decisão “em maior conformidade possível com as

⁹⁴ “Trata-se, antes de mais, da capacidade do ser humano de *justificar*, aos outros mas essencialmente a si mesmo, os seus sucessos e sobretudo os seus fracassos, na realização dos seus compromissos identitários” (Bajoit, 2006, p. 196, destaque do autor).

⁹⁵ “[...] a distanciação implica uma relação autônoma consigo mesmo, isto é, uma capacidade de *autocrítica*” (Bajoit, 2006, p. 199, destaque do autor).

exigências das suas pulsões, dos seus desejos, das suas vontades, dos seus projetos” (Bajoit, 2006, p. 206), construindo, nesse momento, diante de uma tensão de marginalização, sua identidade desejada.

Detectamos no sujeito NRR10-LP-2022 uma tensão de marginalização, na qual o sujeito busca atender aos seus desejos, se desviando das expectativas dos outros, constituindo sua identidade na esfera identitária desejada. O sujeito, diante das dificuldades enfrentadas na escola (*“história muito sofrer um problema sem limite a LIBRAS”*), toma uma decisão, levando em consideração seus sentimentos (*“só falar lábios por isso não sentir prazer não aprender”*), e toma a decisão por seus anseios individuais, pessoais, não se importando com as expectativas dos outros, que, provavelmente, são de que ele continue os seus estudos (*“não quer mais não para escola não quer vontade estudar por que todos falar lábios”*).

Nos excertos selecionados nesta segunda hipótese, observamos a frustração dos sujeitos surdos com a sua educação, revelando as dificuldades enfrentadas por eles no contexto educacional. Dentre os desafios mais evidentes, destacam-se a escassez de professores bilíngues, a falta de acessibilidade nas escolas, a carência de intérpretes para proporcionar a acessibilidade comunicacional e a ausência de solidariedade por parte de seus pares.

Essas questões enfatizam a relevância do ambiente educacional na (re)construção das identidades provisórias desses sujeitos surdos. Portanto, é fundamental considerar não apenas as expectativas e tensões inerentes ao processo de gerenciamento identitário, contudo, os obstáculos enfrentados por sujeitos surdos no sistema educacional. A busca por uma verdadeira inclusão, segundo Mantoan (2003), implica recriar o modelo educativo, garantindo ensino para todos. Isso envolve reorganizar as escolas para promover cooperação, diálogo, solidariedade e desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, é essencial assegurar tempo e liberdade para aprendizagem, evitar a segregação no ensino e valorizar e capacitar os professores para ensinar a todos, sem exceções. Assim, a acessibilidade e a compreensão das necessidades dos surdos se tornam um ponto primordial para que esses sujeitos possam alcançar a realização pessoal e o reconhecimento social de forma mais harmônica.

4.2.3 Terceira hipótese

Nesta hipótese, verificaremos se houve ou não as resistências e motivações enfrentadas pelos atores sociais surdos ao lidar com o seu “destino social”. Assim, selecionamos excertos de narrativas do eu nas quais o sujeito busca alternativas para a gerência de sua vida para resolver o seu destino social. O sujeito busca melhorar sua relação consigo mesmo e com os outros para assim aliviar suas tensões. E, com isso, o sujeito traça um projeto de ação delineando as motivações e as resistências.

NRR2-LP-2021 *“tinha 9 anos aprendeu a Libras de básico quando terminavam as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sinto dificuldades e falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Libras. O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto- Sergipe, começou conheci novos surdos depois procurava na escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos que eles tinham vontade de aprender da Libras e eu me sinto menos dificuldades”.*

NRR3-LP-2021 *“mudou escola inclusiva foi complicado mas antes lá surdos grupo serie 1º grau até 4º grau depois mudou outro lugar escola inclusiva complicado falta interprete não tem libras mas tem interprete de libras só grupo surdos escola inclusiva mais pesado complicado estou chateado entendo não problema tentar continua estudando escrevendo seguir igual para professor, eu entendo só faz matemática estudando não entendo foi colega ouvinte só ajuda mais escrevendo faltam interprete de libras só tarde é atendimento educacional especializado [...] mudar outro IPAESE começou aula eu pensamento lá pesado estudar tentava cadeira começou muito gostou surdos todos principal usar L1 gostoso conversar com surdos usar libras tem professor sabe todos libras educação foi muito perfeito mas eu entendo claramente foi muito feliz”.*

NRR5-LP-2021 *“Eu não entendi nada, minhas colegas me ajudam que Eu copio sempre, so faltou explicar que não saber nada, é ruim por isso, Eu morava em Lagarto, não tinha pessoas surdas, só ouvintes que eu brinquei. Eu mudei morei em Itabaianinha também não tinha intérprete. Desde tinha 15 anos morei em Tobias Barreto, tinha pessoas surdas e tinha intérprete pouco. Mas eu terminei 3 ano na escola até nada interprete. Eu conheci pessoas surdas, eu aprendi eles para Libras e desenvolver para entender claramente porque eles me explicou e aconselhou sempre combinou comigo, por isso Eu desenvolvo fiquei muito feliz, tenho dois amigos surdos passou vestibular eu também. Último Ufs tem interprete muito que legal. Eu aprendi muitos sinais”.*

Nesta hipótese, o sujeito busca direcionar sua vida atribuindo razões para suas ações diante do “destino social”. Ele pode seguir o modelo cultural dominante ou agir de forma independente para resolver suas tensões existenciais e consolidar sua identidade central. As faculdades da consciência, a expressividade e a reflexividade, permitem compreender o que é necessário para se tornar sujeito de si. Isso o motiva a construir uma narrativa identitária coerente, aliviando seu desconforto, encontrando

motivação para agir e superando resistências internas. Assim, fortalece sua determinação para agir efetivamente em busca de seus objetivos (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

O sujeito NRR2-LP-2021, na busca por resolver seu “destino social”, explica para si o que aconteceu na tentativa de aliviar suas tensões identitárias. Ele recorre ao passado para tentar justificar sua história de fracasso, aliviando seu desconforto (*“as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sinto dificuldades e falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Libras”*), contudo, na continuidade de sua narrativa, traz expectativas positivas, resistindo (*“O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto- Sergipe, começou conheci novos surdos depois procurava na escola de inclusão”*), e, por meio da ação, se motiva com os novos desafios que lhe darão confiança de empreender em seus projetos (*“escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos que eles tinham vontade de aprender da Libras e eu me sinto menos dificuldades”*).

A narrativa do sujeito NRR2-LP-2021 revela sua busca por superar desafios identitários e sociais, recorrendo ao passado para justificar experiências de fracasso e desconforto. Ele destaca as dificuldades enfrentadas devido à falta de acessibilidade, tanto no ambiente educacional quanto no familiar, em que a ausência de conhecimento em Libras por parte de sua família impactou negativamente na sua experiência. A falta de dedicação emotiva (Honneth, 2009) por parte da família provavelmente afetou a autoconfiança desse sujeito; assim, ao não ser reconhecido no amor, pela família, esse sujeito sentiu-se violado, como podemos identificar em sua narrativa (*“estava me sinto dificuldades”*).

Essa trajetória, permeada por obstáculos, é reflexo de um cenário mais amplo no Brasil, em que as políticas públicas, notadamente a PEC 95⁹⁶ (Emenda

⁹⁶ “O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou com dois vetos o arcabouço fiscal (Lei Complementar 200/23), novo regime para as contas da União que vai substituir o teto de gastos públicos. O projeto (PLP 93/23) foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 22 de agosto de 2023 após passar pelo Senado. Segundo o governo, o novo regime fiscal é mais flexível, o que permitirá ‘acomodar choques econômicos, mas sem comprometer a consistência do Orçamento no médio e longo prazo’. Ainda segundo o governo, ‘o propósito do novo regramento é garantir a responsabilidade social, pilar da Constituição Federal de 1988, e a responsabilidade fiscal, de forma a possibilitar o financiamento adequado das políticas públicas’”. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/993734-lei-do-arcabouco-fiscal-e-sancionada-novo-regime-substitui-o-teto-de-gastos-publicos/#:~:text=C%C3%A2mara%20dos%20Deputados-Lei%20do%20arcabou%C3%A7o%20fiscal%20%C3%A9%20sancionada%3B%20novo%20regime,o>

Constitucional nº 95/2016), conhecida como “Teto de Gastos”, se apresentam como fatores limitadores para a redução das desigualdades estruturais. A PEC 95, ao estabelecer um congelamento de gastos por 20 anos, impacta diretamente a educação pública, impondo restrições orçamentárias que comprometem o funcionamento e a qualidade do sistema educacional. A ausência de priorização de novos fundos para a educação gerou preocupações quanto à consecução das metas do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, ao cumprimento dos objetivos de equalização social por meio da educação (Dutra; Freitas, 2019; Mello; Moll, 2020).

Os relatos individuais, como a narrativa do sujeito NRR2-LP-2021, reforçam a importância de investimentos adequados em políticas públicas educacionais. Uma educação de qualidade faz-se necessária para enfrentar desigualdades, oferecendo acesso igualitário, capacitando sujeitos, promovendo a conscientização e engajamento cívico, além de contribuir para a redução da pobreza.

O sujeito NRR3-LP-2021 busca, em sua narrativa, um alívio para o mal-estar identitário. Em sua narrativa, expõe sua tensão ao narrar o passado (*“escola inclusiva complicado falta interprete não tem libras mas tem interprete de libras só grupo surdos escola inclusiva mais pesado complicado”*) e, logo após, traz aspectos positivos, encontrando motivações para continuar (*“mudar outro IPAESE começou aula eu pensamento lá pesado estudar tentava cadeira começou muito gostou surdos todos principal usar L1 gostoso conversar com surdos usar libras”*).

Apreendemos um caminho semelhante no sujeito NRR5-LP-2021 através da exposição de seus desafios (*“Eu não entendi nada, minhas colegas me ajudam que Eu copio sempre, so faltou explicar que não saber nada, é ruim por isso”*), resistindo e, assim, encontra motivação para seguir (*“Eu conheci pessoas surdas, eu aprendi eles para Libras e desenvolver para entender claramente porque eles me explicou e aconselhou sempre combinou comigo, por isso Eu desenvolvo fiquei muito feliz”*).

A partir de alguns léxicos podemos corroborar nossa análise. Constatamos os sujeitos expressando emoção, recurso semântico Afeto, ao narrar seus desafios de denegação impactando no mal-estar identitário (NRR2-LP-2021 – *“me sinto dificuldades”*; NRR3-LP-2021 – *“estou chateado”*; NRR5-LP-2021 – *“é ruim por isso”*). Contudo, para aliviar o desconforto, o sujeito mostra-se firme, motivado, não desiste

[%20teto%20de%20gastos%20p%C3%BAblicos&text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,o%20teto%20de%20gastos%20p%C3%BAblicos](#). Acesso em: 2 jan. 2024.

da construção de seu projeto (NRR2-LP-2021 – “*na escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor [...] eu me sinto menos dificuldades*”; NRR3-LP-2021 – “*começou muito gostou surdos todos principal usar L1 gostoso conversar com surdos usar libras tem professor sabe todos libras educação foi muito perfeito mas eu entendo claramente foi muito feliz*”; NRR5-LP-2021 – “*Eu desenvolvo fiquei muito feliz, tenho dois amigos surdos passou vestibular eu também*”). Com isso, com sua capacidade reflexiva e expressiva, o sujeito é capaz de decidir sobre as ações em sua vida, “gere a sua identidade, se reconstitui incessantemente como indivíduo e concebe mais ou menos (in)consciente e (in)voluntariamente as ações sobre os outros, através das quais ele espera realizar os seus compromissos para consigo mesmo” (Bajoit, 2006, p. 199).

4.2.4 Quarta hipótese

Na quarta hipótese, procura-se confirmar ou não se ocorreu o enfrentamento das tensões existenciais com vistas à consolidação do núcleo identitário. Nesta hipótese, o sujeito enfrenta seu mal-estar identitário, gerencia suas tensões e consolida sua identidade provisória. Esse gerenciamento de si pode levar o sujeito a mudanças, assim ele “torna-se ator: ele age sobre os outros com o fim de atender melhor suas expectativas relacionais, resolvendo suas tensões existenciais e, desse modo, expandir o núcleo central da sua identidade” (Pedrosa, 2013, p. 11, destaque da autora).

NRR1-LP-2020 “*eu provar passei 1º lugar Unit, curso informatica licenciatura [...] eu começar problema provas nota ruim porque interprete não saber libras correto nota fraço 5 deciplinas, desistir unit. 2013 prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS, depois 2019 prova passei UFS Letras Libras porque quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado*”.

NRR2 – LP – 2021 “*Foi muito lutar meus direitos e sou capaz fazer tudo que eu quizer, depois eu tinha dois filhos e formou de Pedagogia quando eu fiz vestibular da Letras-Libras na UFS o ano 2018. Eu nunca trabalhar só estudar, mas eu já fui instrutora da Libras foi um pouco tempo. Agora eu tenho 26 anos continua lutar, cuido meus filhos e estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento*”.

NRR3-LP-2021 “*fazer redação depois passou foi susto primeiro estou muito feliz força bom letras-libras é legal aceitou feliz agora começou letras-libras aula é bom desenvolvimento ainda estivesse estudando se letras-libras desenvolvimento vai estivesse bom futuro sonho professor educação libras ou pode letras-libras formatura mais fazer educação física tomara, não certeza Deus sabe!*”.

NRR6-LP-2021 *“Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz, eu amei meu sonho minha professora de libras educação libras e sociedade”.*

NRR9-LP-2022 *“em 2021 agora conseguia passar no vestibular de curso de tetras libras licenciatura na Universidade Federal de Sergipe em são Cristovão e tava me cursando, eu gostava de me interessar na UFS, eu ficava feliz com colegas e com professores são ouvintes e surdas são ótimos”.*

Na quarta hipótese, através da combinação da expressividade e da reflexividade, o sujeito procura construir uma narrativa identitária (Ricoeur, 1997), coerente, conferindo sentido a suas experiências e direcionando suas ações. Ele busca se tornar o protagonista de sua própria vida, encontrando um equilíbrio entre suas necessidades individuais e estabelecendo conexões significativas com os outros, redefinindo suas relações sociais (Bajoit, 2012a; Pedrosa, 2023, 2024).

Os sujeitos, ao lidarem com seu mal-estar identitário, denegações, falta de acessibilidade, privação de sua língua, respeito à particularidade, serão capazes de (re)construir suas identidades, que são fragmentadas e provisórias. No caso da pesquisa, os sujeitos expõem suas identidades e as mudanças ocorridas em sua vida através da narrativa do eu.

Foi por meio da educação que os sujeitos perceberam a necessidade de lutar por seus direitos, pois,

Se a escola é o local que incendeia as tensões identitárias, torna-se também o local em que cada um se afirma e reivindica suas identidades – ainda que estas sejam sempre movediças e fugidias. Assim, podemos ver claramente a identidade como reivindicação do direito de ser diferente. Aliás, cada vez mais, a cultura – entendida como distintos modos de vida – tem ampliado seu poder de atuação, inclusive na escola; esta, além de operar como um aparelho de Estado, tornou-se também uma arena de lutas por identidades, em que se reivindica o direito à diferença (Müller; Mianes, 2016, p. 397).

Entendemos, então, nos excertos selecionados, que os sujeitos, diante de histórias de opressão, de denegação, reconstruíram suas identidades, e essas mudanças se deram pela esfera educacional (NRR1-LP-2020 – *“eu provar passei 1º lugar Unit, curso informatica licenciatura [...] depois 2019 prova passei UFS Letras Libras”*; NRR2-LP-2021 – *“formou de Pedagogia quando eu fiz vestibular da Letras-Libras na UFS o ano 2018”*; NRR3-LP-2021 – *“fazer redação depois passou foi susto*

primeiro estou muito feliz força bom letras-libras é legal"; NRR6-LP-2021 – *“Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz*"; NRR9-LP-2022 – *“em 2021 agora conseguia passar no vestibular de curso de tetras libras licenciatura na Universidade Federal de Sergipe em são Cristovão*"). Nota-se a reconstrução identitária atravessada por sentimentos de felicidade (NRR3-LP-2021 – *“muito feliz*”) e de satisfação (NRR1-LP-2020 – *“eu provar passei 1º lugar Unit*”; NRR2-LP-2021 – *“formou de Pedagogia*”; NRR6-LP-2021 – *“passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz*"; NRR9-LP-2022 – *“em 2021 agora conseguia passar no vestibular de curso de tetras libras*”.

Assim, esses sujeitos, ao gerenciarem o seu mal-estar identitário, tiveram a oportunidade de (re)construir suas identidades. Como dissemos, essas identidades são provisórias, fragmentadas. Nessa construção identitária, o sujeito busca conciliar suas projeções pessoais com as expectativas dos outros a fim do reconhecimento social, e “essa gestão constitui frequentemente um processo longo, penoso, delicado, para chegar a semi-soluções, mais ou menos aceitáveis, nunca inteiramente satisfatórias” (Bajoit, 2006, p. 207). De acordo com a ACD, a tomada de consciência desses sujeitos com as suas expectativas pessoais e refletindo sobre as expectativas sociais, o sujeito pode empoderar-se, isto é, os sujeitos “por meio do desenvolvimento de suas potencialidades criativas, atingem uma consciência capaz de [...] transformar as relações sociais de dominação” (Bragato; Colares, 2018, p. 956).

Detectamos que o sujeito NRR1-LP-2020, na fase final da narrativa, como universitário, constituiu sua identidade na esfera identitária comprometida, dialogando, em consonância, com os seus desejos e as expectativas que os outros têm dele. Diante de desafios e fracassos (*“eu começar problema provas nota ruim”, “desistir unit”; “prova passei UFS Letras libras mas eu não poder estudar manhã, eu trabalhar manhã, cancelo UFS”*), ele não desiste e recomeça, buscando seus objetivos (*“depois 2019 prova passei UFS Letras Libras”*) e, dentro de sua (re)construção identitária, faz planos para o futuro (*“porque quero evoluir estudar aumentar futuro pós, mestrado, doutorado”*).

Em outra narrativa, do sujeito NRR3-LP-2021, descobrimos um caminho diferente em sua (re)construção identitária. Ele renuncia aos seus objetivos, provisoriamente, para atender às expectativas dos outros, construindo sua identidade na esfera identitária atribuída. “Habitualmente, o indivíduo adapta-se sempre

permanecendo coerente com as suas escolhas anteriores; ao sabor das circunstâncias, dos obstáculos e das oportunidades que encontra no seu caminho, ele modifica pouco a pouco os seus fins e os seus meios” (Bajoit, 2006, p. 208). Assim, ele atende à expectativa do outro (*“letras-libras é legal aceitou feliz agora começou letras-libras aula é bom”*), adaptando-se, sendo coerente com sua escolha, contudo se mantém confiante de poder, futuramente, retomar o seu desejo (*“bom futuro sonho professor educação libras ou pode letras-libras formatura mais fazer educação física tomara, não certeza Deus sabe!”*).

A seguir, apresentamos um quadro-resumo (Quadro 16) das análises das narrativas do eu dos sujeitos surdos ao percorrer as quatro hipóteses na gestão de sua identidade.

Quadro 16 – Quadro-resumo das análises

Hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva	Excertos da narrativa do eu	Análises linguístico-sociodiscursivas	Mal-estar identitário e (re)construção identitária
Primeira	NRR2-LP-2021 – <i>“sempre me levavam ao médico do fonoaudiólogo”</i> ; NRR5-LP-2021 – <i>“médica disse que levar fonoaudiologia para eu aprender oral”</i> ; NRR5-LP-2021 – <i>“mais Eu demorei não desenvolver”</i> ; NRR3-LP-2021 – <i>“eu não ouvi falar de palavras nada só ouvir sentir ruídos”</i> .	O sujeito NRR10-LP-2022 faz um julgamento negativo de estima social por tenacidade com relação aos pais, não mostrando confiança nos pais por sua indiferença com a surdez do/a filho/a, (<i>“minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”</i>). A partir da análise, constatamos que esse processo médico-terapêutico, impondo a oralização, o desenvolvimento da fala vocalizada, para os surdos deixou marcas profundas. De acordo com Gesser (2009, p. 50), esse processo desencadeou diversos sentimentos, como “desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração”.	Diante do mal-estar, a imposição de tratamentos médico-terapêuticos e o não reconhecimento de suas particularidades linguísticas. Ao socializar, os sujeitos se engajam em um destino social, que, basicamente, procura satisfazer os desejos dos outros (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2024), no caso, os desejos e as expectativas da família.
Segunda	NRR1-LP-2020 – <i>“Professora ouvinte não conseguir comunicar mim”</i> ; NRR2-LP-2021 – <i>“os professores fazem minha ignorância”</i> ; NRR3-LP-2021 – <i>“falta intérprete não tem libras”</i> ; NRR5-LP-2021 – <i>“não tinha intérprete porque Eu era oral defeito”</i> .	Observamos uma apreciação por composição, avaliando a organização, a elaboração, neste caso, a elaboração e organização para uma educação que atenda aos surdos (NRR10-LP-2022 – <i>“não tem dentro estrutura sem LIBRAS da escola”</i>). Essa avaliação é realizada frente às várias filosofias educacionais que foram empregadas na educação dos surdos ao longo dos anos (Oralismo; Bimodalismo; Bilinguismo). Como a língua de sinais tem uma modalidade diferente da língua oral, é fácil entender o fracasso de propostas educacionais impostas aos surdos ao longo dos anos.	Verificamos a frustração dos sujeitos surdos com relação à sua educação, como falta de professores bilíngues, falta de acessibilidade na escola, falta de intérprete, falta de solidariedade dos seus pares. Por meio desse mal-estar, comprovamos que o sujeito NRR10-LP-2022, diante de uma tensão de marginalização, constitui sua identidade na esfera identitária desejada. Diante das dificuldades enfrentadas na escola (<i>“história muito sofrer”</i>), toma uma decisão, levando em consideração seus sentimentos, seus desejos pessoais (<i>“não quer mais não para escola não quer vontade estudar por que todos falar lábios”</i>).

Terceira	NRR2-LP-2021 – “ <i>me sinto dificuldades</i> ”; NRR2-LP-2021 – “ <i>na escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor [...] eu me sinto menos dificuldades</i> ”; NRR3-LP-2021 – “ <i>começou muito gostou surdos todos principal usar L1 gostoso conversar com surdos usar libras</i> ”.	Identificamos os sujeitos expressando emoção, recurso semântico Afeto, ao narrar seus desafios de denegação impactando no mal-estar identitário (NRR2-LP-2021 – “ <i>me sinto dificuldades</i> ”; NRR3-LP-2021 – “ <i>estou chateado</i> ”; NRR5-LP-2021 – “ <i>é ruim por isso</i> ”). Com isso, por meio da sua capacidade reflexiva e expressiva, o sujeito é capaz de decidir sobre as ações em sua vida e “gere a sua identidade, se reconstitui incessantemente como indivíduo e concebe mais ou menos (in)consciente e (in)voluntariamente as ações sobre os outros, através das quais ele espera realizar os seus compromissos para consigo mesmo” (Bajoit, 2006, p. 199).	Para sanar seu mal-estar identitário, o sujeito constrói uma narrativa identitária coerente, aliviando seu desconforto, encontrando motivação para agir e superando resistências internas. Apreendemos tal fato pelo sujeito NRR2-LP-2021, na busca de resolver seu “destino social”, explicando para si o que aconteceu na tentativa de aliviar suas tensões identitárias. Recorre ao passado, aliviando seu desconforto (“ <i>as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sinto dificuldades</i> ”) e, por meio da ação, motiva-se com os novos desafios que lhe darão confiança de empreender em seus projetos (“ <i>escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos</i> ”).
Quarta	NRR1-LP-2020 – “ <i>eu provar passei 1º lugar Unit, curso informatica licenciatura [...] depois 2019 prova passei UFS Letras Libras</i> ”; NRR6-LP-2021 – “ <i>Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz</i> ”.	Observamos reconstruções identitárias atravessadas por sentimentos de felicidade (NRR3-LP-2021 – “ <i>muito feliz</i> ”), e de satisfação (NRR1-LP-2020 – “ <i>eu provar passei 1º lugar Unit</i> ”). De acordo com a ACD, a tomada de consciência desses sujeitos com as suas expectativas pessoais e, refletindo sobre as expectativas sociais, o sujeito pode se empoderar.	O sujeito na busca por protagonismo em sua vida, tornando-se sujeito de si, encontra o equilíbrio entre suas necessidades individuais e suas conexões sociais. Ao gerenciar o seu mal-estar identitário, o sujeito tem a oportunidade de (re)construir suas identidades. Nessa construção identitária, o sujeito busca conciliar suas projeções pessoais com as expectativas dos outros a fim do reconhecimento social.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A ACD, aporte desta pesquisa, tem seu foco em questões sociais e busca desvelar e divulgar os problemas sociais, se engajando em ações que visem a conscientização e o empoderamento daqueles que enfrentam desvantagens sociais (Melo, 2018; Pereira, 2020), pois, segundo Pedrosa (2012), a linguagem desempenha um papel crucial na dominação e na estruturação das relações de poder institucionais, e nós, analistas que utilizamos essa abordagem, devemos ser solidários com essas causas, desvelando, denunciando e, acima de tudo, promovendo ações de conscientização, como pretende esta pesquisa, por meio das análises e reflexões sobre as narrativas de vida de sujeitos surdos, assumindo nosso papel, que “é assumir compromisso acadêmico e político com os grupos que sofrem discriminação em busca, se possível, do equilíbrio social; ou, no mínimo, da conscientização dos grupos vulneráveis sobre a realidade de sua situação” (Pedrosa, 2018, p. 154).

Para estudar o povo surdo de forma abrangente, é fundamental se aprofundar em sua história, sua cultura e sua identidade. Isso possibilitará uma compreensão mais completa das dificuldades enfrentadas por esse grupo e permitirá o reconhecimento das práticas socioculturais surdas, evitando a reprodução de discursos hegemônicos e coloniais que estigmatizem os surdos como anormais em relação aos ouvintes. Essa preocupação é especialmente relevante para os analistas críticos do discurso, cujo objetivo é denunciar práticas opressivas e se comprometer com as causas das minorias. Por meio de suas pesquisas, esses analistas buscam promover mudanças e lutar contra a opressão enfrentada pelos surdos e outras minorias. Em consonância com Pedrosa (2019, p. 144), entendemos que “A busca por equidade na educação dos Surdos [e em todos os direitos] deveria ser uma questão não só dos Surdos e de seus familiares ouvintes; mas de toda uma sociedade”.

Dessa forma, ao analisar as narrativas do eu de sujeitos surdos utilizando a Análise Crítica do Discurso, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, a Sociologia para a Mudança Social, a Luta por Reconhecimento, os Estudos Surdos, a Gramática Sistêmico-Funcional, levamos em consideração todo o contexto histórico de suas lutas e conquistas. Foi possível observar, ao enfrentar seus mal-estares identitários, esses sujeitos surdos reconstruírem suas identidades (provisória, fragmentada) buscando a realização pessoal, o reconhecimento social e, sobretudo, a consonância existencial entre suas expectativas e seus desejos com o que os outros esperam dele. Assim, em suas narrativas do eu, os sujeitos surdos expressam sua

visão do mundo em suas relações, afirmando suas identidades e reafirmando suas lutas.

Como contribuição significativa para futuros estudos e como parte de um processo de iniciação à mudança, ressaltamos algumas denúncias pertinentes (Quadro 17) extraídas das análises e reflexões conduzidas ao longo desta pesquisa.

Quadro 17 – Quadro de denúncias

Denúncia	Explicação da denúncia	Dispositivo legal negligenciado	Exemplo da narrativa do eu
1	Falta de acessibilidade nas escolas devido à ausência de intérpretes.	- Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) – “CAPÍTULO VI. Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: II – [...] bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa ”.	NRR1-LP-2020 “Na Escola não ter interprete Libras e sala especial”; NRR5-LP-2021 “Mas eu terminei 3 ano na escola até nada interprete”.
2	Falta de professor bilíngue, especializado no ensino para surdos em L1 e L2.	- Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) – “CAPÍTULO IV. III - prover as escolas com: c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas ; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos ”. - Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) – “CAPÍTULO VI. Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: II – [...] docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos [...] ”.	NRR1-LP-2020 “Professora ouvinte não conseguir comunica mim [...] professora não saber nada libras”; NRR5-LP-2021 “professora só falar rápido. Eu não entendi nada”; NRR10-LP-2022 “a professora não saber a LIBRAS deixar eu só estava calado”.
3	Falta de escolas que ofereçam educação bilíngue, ensino de Libras como L1 e do português escrito como L2.	- Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) – CAPÍTULO VI. Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional [...] . - PNE (Brasil, 2014a) – “Meta 4 - 4.7 - Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngües inclusivas ”.	NRR3-LP-2021 “depois mudou outro lugar escola inclusiva complicado falta interprete não tem libras”; NRR10-LP-2022 “Na escola inclusiva de ouvinte, minha experiencia total a história muito sofrer um problema sem limite a LIBRAS”; NRR10-LP-2022 “todos só falar lábios por isso não sentir prazer não aprender, também não tava escrever português não me ensinar zero sem aprender”.

		- Lei brasileira de inclusão (Brasil, 2015) – “CAPÍTULO IV. IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. - Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) - “CAPÍTULO V-A - § 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”.	
4	Garantia da difusão da Libras para o conhecimento por parte de toda a sociedade.	Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) - “CAPÍTULO IX. Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação , referidos nos dispositivos deste Decreto”.	NRR2-LP-2021 “Crescia oralizado de comunicação com meus pais, amigos e família que eu não sabia a Libras”; NRR9-LP-2022 “meus colegas são ouvintes me zombavam e tem muito preconceito”; NRR10-LP-2022 “Meu pais não conhecem comunidade surdas e também no Brasil não tem notícia comunidade surda”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o quadro anterior (Quadro 17), na denúncia 1 – Falta de acessibilidade nas escolas devido à ausência de intérpretes, apreendemos que a falta de intérpretes nas escolas compromete gravemente a acessibilidade para estudantes surdos. A presença desses profissionais é fundamental para garantir a compreensão e participação plena dos alunos no ambiente escolar.

Na denúncia 2 – Falta de professor bilíngue, especializado no ensino para surdos em L1 e L2, a carência de docentes especializados em ensino bilíngue para surdos, proficientes tanto na Língua Brasileira de Sinais quanto no português escrito, é evidente. Muitos educadores capacitados em Letras Libras enfrentam a falta de oportunidades para aplicar suas habilidades, já que a ausência de cargos específicos em diversos estados e municípios limita sua atuação.

Na terceira denúncia – Falta de escolas que ofereçam educação bilíngue, ensino de Libras como L1 e do português escrito como L2, identificamos que a escassez de instituições de ensino que promovam a educação bilíngue é um desafio significativo. Assim, é fundamental criar ambientes educacionais que proporcionem o ensino de Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), garantindo uma formação completa e inclusiva para os estudantes surdos.

Na denúncia 4 – Garantia da difusão da Libras para o conhecimento por parte de toda a sociedade, apreendemos que assegurar a difusão da Libras para toda a sociedade é um passo importante para promover a inclusão. É necessário, assim, implementar iniciativas que fomentem o conhecimento e a compreensão da Libras em diversos setores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

Em suma, as denúncias apresentadas revelam lacunas preocupantes no sistema educacional, comprometendo a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos. A ausência de intérpretes e a escassez de professores bilíngues capacitados demonstram a necessidade urgente de reformas estruturais para garantir ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Além disso, a carência de escolas que ofereçam educação bilíngue, contemplando o ensino de Libras como L1 e do português escrito como L2, reflete a necessidade de investimentos e políticas públicas que incentivem a criação de instituições inclusivas em todos os níveis de ensino. Por fim, a garantia da difusão da Libras para toda a sociedade emerge como

um imperativo, promovendo a inclusão educacional, a conscientização e a valorização da diversidade linguística por toda a sociedade.

Essas denúncias ressaltam a necessidade imediata de ações coordenadas, garantindo o acesso integral à educação e promovendo a construção de uma sociedade mais consciente inclusiva para todos. A compreensão aprofundada dessas denúncias reforça a importância dessa urgência e se torna importante para orientar pesquisas e intervenções futuras. O comprometimento com a criação de ambientes mais inclusivos e equitativos para a comunidade surda é um passo fundamental na busca por uma sociedade que valorize a diversidade e assegure oportunidades iguais para todos os seus membros.

Neste capítulo, no tópico 4.1, analisamos as narrativas do eu dos atores sociais surdos, seguindo a proposta de Bajoit (2006, 2012a, 2012b). A partir dessa análise, identificamos que os sujeitos surdos utilizam a narrativa de vida como uma estratégia para lidar com o mal-estar identitário, buscando superar as dificuldades e os desafios impostos pela sociedade ouvinte e pela negação de seus direitos linguísticos e culturais. Nesse processo, os sujeitos surdos constroem e transformam suas identidades pessoais e coletivas, dando sentido e coerência a suas experiências e suas escolhas. Assim, as narrativas do eu dos sujeitos surdos revelam as tensões, os conflitos, as contradições, mas também as possibilidades, as potencialidades e as transformações que envolvem a construção da identidade surda na sociedade contemporânea. Acreditamos que as narrativas do eu são recursos poderosos para a expressão, reflexão e transformação dos sujeitos surdos e que a análise crítica dessas narrativas pode contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e para o fortalecimento das identidades e da cultura surdas.

No tópico 4.2, analisamos as hipóteses da análise linguístico-sociodiscursiva (Pedrosa, 2023, 2024). As análises conduzidas revelaram um panorama complexo e multifacetado das experiências dos sujeitos surdos em relação ao seu destino social. A primeira hipótese ressalta a influência significativa dos primeiros entes socializadores, enquanto a segunda destaca os esforços desses sujeitos na gestão de suas identidades diante de expectativas não atendidas. A terceira hipótese aponta para a busca pelo equilíbrio entre projeções pessoais e expectativas sociais, com destaque para a capacidade reflexiva e expressiva como recursos de empoderamento. Por fim, a quarta hipótese sublinha o enfrentamento do mal-estar

identitário e a consolidação de uma identidade provisória, destacando a capacidade transformadora desses sujeitos sobre suas próprias vidas e relações sociais. Ressaltamos a importância do reconhecimento das experiências dos sujeitos surdos e enfatizamos a necessidade contínua de promover uma sociedade inclusiva, que valorize e respeite as diversas trajetórias identitárias.

Após as análises e reflexões, é o momento de nos dirigirmos às considerações finais, delineando, assim, o desfecho deste capítulo dedicado às análises. É nesse espaço conclusivo que a pesquisa lança luz sobre as intrincadas teias das experiências dos sujeitos surdos em face de seus destinos sociais e estabelece um chamamento ao leitor para a reflexão sobre as implicações mais amplas dessas descobertas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos assinalar que esses sujeitos surdos, por meio de suas experiências marcadas por denegações e por sua luta por reconhecimento, de acesso à sua língua, da presença de intérpretes, do respeito do seu próximo, enfrentam desafios na construção de suas identidades. Suas identidades se desenvolvem em esferas identitárias, sendo provisórias e fragmentadas, enquanto buscam alcançar a realização pessoal (Esfera Identitária Desejada) através do reconhecimento de seus direitos e do reconhecimento social (Esfera Identitária Atribuída), que envolve o respeito e a estima dos demais, e na busca por conciliação dos seus desejos e da estima social (Esfera Identitária Comprometida).

Quando se expressam em suas narrativas de vida, esses sujeitos tentam entender a si mesmos e também compreender as suas relações com os outros. Esse processo envolve a racionalização das tensões vivenciadas e a conscientização das forças inconscientes que atuam sobre eles (Bajoit, 2006, 2012a, 2012b; Pedrosa, 2024). Como resultado, eles obtêm uma visão mais autêntica de si mesmos, contribuindo para a (re)construção contínua de suas identidades.

A seguir, exporemos resumidamente como respondemos às perguntas da pesquisa e alcançamos os objetivos correspondentes:

a- Pergunta: Em que sentido o povo surdo se posiciona com relação às suas lutas, em suas narrativas de vida, contra a denegação de direitos quanto a uma educação em sua língua e outras esferas da vida social?

Objetivo: Verificar como se estabelece a luta por reconhecimento dos surdos, em suas narrativas do eu, frente à denegação de direitos educacionais e em outras esferas.

Verificamos que o sujeito surdo reconhece a sua luta e os direitos denegados nas esferas educacional e social e, para terem seus direitos garantidos, lutam por reconhecimento. De acordo com a ACD, o poder é instável, isto é, as relações de desvantagem social podem ser transformadas, invertidas e suplantadas devido à visão dialética da relação linguagem e sociedade (Vieira; Macedo, 2018). Assim, os sujeitos surdos, com relação a suas identidades, “assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista” (Perlin, 2016, p. 54). Dessa forma, foi possível verificar um posicionamento

empoderado dos sujeitos surdos em suas narrativas do eu. Após o discurso de normalização, os surdos passaram por mudanças sociais e culturais significativas.

As análises das narrativas do eu revelam uma diversidade de experiências vivenciadas por sujeitos surdos, abordando diferentes tipos de narrativas, como a de racionalização, avaliação, compensação e perseverança. Na narrativa de racionalização, os sujeitos muitas vezes atribuem causas externas aos eventos de suas vidas, como a falta de intérpretes na educação. Destaca-se a importância da convivência com outros surdos para fortalecer a identidade cultural e linguística.

As narrativas de alívio apresentam estratégias de enfrentamento, como a avaliação da gravidade do desconforto, a compensação ao substituir expectativas frustradas por outras e a perseverança ao buscar equilíbrio entre passado e presente. Os sujeitos destacam desafios na educação, ressaltando a resiliência individual, bem como evidenciam a necessidade de políticas públicas efetivas para superar barreiras sistêmicas.

A Análise Crítica do Discurso emerge como uma resposta essencial para desvendar as complexidades dessas narrativas, destacando a influência da linguagem na construção de identidades, significados e transformações ao longo do tempo. A ACD não apenas amplifica vozes individuais, como também oferece uma base crítica para promover a compreensão e a mudança social.

Essas análises ressaltam a importância da educação inclusiva, da convivência com outros surdos e da implementação de políticas que garantam direitos linguísticos. As histórias individuais dos sujeitos surdos refletem seus desafios, além de apontarem para a necessidade de uma sociedade mais inclusiva, empática e comprometida com o reconhecimento das identidades surdas.

Essas transformações levaram o surdo a se reconhecer como um sujeito com identidade própria. Essa mudança decorre do reconhecimento que obtiveram de seus pares ao terem suas particularidades reconhecidas e seus direitos garantidos. Como resultado, o sujeito se sente valorizado pela sociedade e tem a oportunidade de ressignificar sua identidade de maneira mais positiva.

- b- Pergunta: Como se evidencia, através da materialidade linguística, a luta dos surdos por reconhecimento dos seus direitos?

Objetivo: Identificar os elementos linguísticos que contribuem para as lutas por reconhecimento dos surdos à luz das categorias da Gramática Sistêmico-Funcional.

Ao utilizar a categoria Atitude da GSF, através dos seus recursos (Afeto; Julgamento; Apreciação), pudemos observar a exposição, pelos sujeitos surdos, de sua carga histórica, vistos por muito tempo por uma perspectiva social patológica, que foi naturalizada. Contudo, por meio desses recursos, identificamos, da mesma forma, as mudanças que esses sujeitos tiveram ao (re)construírem suas identidades.

O recurso semântico do afeto emergiu nas narrativas do eu como uma forma expressiva significativa. Os sujeitos surdos compartilham suas emoções, evidenciando sentimentos de sofrimento, insegurança, infelicidade e frustração, especialmente nas fases iniciais de suas vidas, marcadas pela descoberta da surdez, por expectativas familiares e por intervenções médico-terapêuticas.

As narrativas revelam julgamentos e apreciações, refletindo a avaliação dos sujeitos surdos sobre as atitudes e os comportamentos dos outros. O julgamento é evidenciado na crítica à falta de compreensão e solidariedade de colegas e professores, enquanto a apreciação destaca a insatisfação em relação à falta de acessibilidade e apoio educacional. Esses elementos são fundamentais para entender as lutas por reconhecimento, pois os sujeitos buscam afirmar sua identidade e seus direitos na interação com o mundo ao seu redor.

As lutas por reconhecimento, evidenciadas nas narrativas, revelam a busca incessante por direitos, amor e solidariedade. As políticas públicas, especialmente na educação, são importantes na (re)construção das identidades dos surdos, com impactos significativos nas suas trajetórias e no enfrentamento de desigualdades estruturais. Ao analisar esses elementos, torna-se clara uma mudança de perspectiva na educação, promovendo a inclusão, o reconhecimento e o respeito aos direitos linguísticos e identitários dos sujeitos surdos.

c- Pergunta: De que modo as identidades se constituem por meio das lutas por reconhecimento contidas nas narrativas do eu de sujeitos surdos em seus discursos de reivindicação e denúncia no contexto das mudanças socioculturais?

Objetivo: Apontar o processo de constituição das identidades do sujeito surdo através de discursos de reivindicação e denúncia, identificados em suas narrativas do eu, no contexto das mudanças socioculturais.

Depreendemos que o sujeito surdo tem sua identidade fragmentada a depender das suas relações sociais e das tensões que ele vai encontrar nesse processo. Esse sujeito vai gerenciar suas tensões, podendo, em resposta, diferentemente para cada uma das tensões, mudar sua atitude enquanto sujeito dono de si, agindo como um ator social, (re)construindo sua identidade, fragmentada, constituída em um processo provisório.

A análise das narrativas dos sujeitos surdos revela um intrincado processo de constituição identitária permeado por lutas por reconhecimento. Na primeira hipótese, evidenciamos como os sujeitos, ao confrontarem suas identidades desejadas com as imposições sociais, articulam discursos de reivindicação, destacando a importância do reconhecimento de suas particularidades e do respeito à diversidade linguística. A segunda hipótese revela que as lutas por reconhecimento são, muitas vezes, entrelaçadas com experiências no âmbito do amor e das relações familiares, assinalando a relevância do apoio emocional e da compreensão no processo identitário. Na terceira hipótese, identificamos como as resistências e motivações enfrentadas pelos sujeitos surdos moldam suas estratégias de gerenciamento do “destino social”, destacando a importância de políticas educacionais inclusivas. Por fim, a quarta hipótese enfatiza a consolidação do núcleo identitário por meio do enfrentamento do mal-estar identitário, evidenciando a educação como catalisadora de mudanças e a reivindicação por direitos como fator fundamental na construção identitária.

Ao se deparar com um objeto de cunho social, o analista crítico passa a identificar as limitações e restrições presentes nas práticas sociais, o que leva a uma compreensão mais aprofundada das relações opressoras enfrentadas por grupos vulneráveis. Consequentemente, sua pesquisa ultrapassa os limites acadêmicos, ganhando uma dimensão mais ampla e engajada. Em virtude de sua postura, o analista crítico se posiciona contrário a tais situações, da mesma forma que expõe os problemas frequentemente considerados normais, que afetam aqueles que são excluídos, oprimidos e vítimas de desvantagem social.

Assim sendo, para os analistas críticos da ASCD, a solidariedade é o elemento essencial que os conecta aos grupos vulneráveis (Pedrosa, 2018), ou seja, seus analistas críticos se engajam de maneira solidária com grupos em desvantagem

social. Eles não veem sua pesquisa como algo puramente acadêmico, mas sim como um meio para denunciar as opressões e injustiças vivenciadas por esses grupos. Ao estender a sua solidariedade, eles se esforçam para que suas pesquisas contribuam para uma mudança social e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, a ASCD transcende a mera análise linguística, tornando-se um caminho de conscientização e luta por direitos.

Entretanto, reconhecemos que esta pesquisa possui seus próprios limites inerentes. Ao admitir tais limitações, abre-se espaço para a compreensão de que este trabalho não é um ponto final, mas sim um ponto de partida. O conhecimento gerado aqui pode servir como uma contribuição significativa para pesquisadores futuros, fornecendo bases sólidas para investigações mais abrangentes e detalhadas. Ainda que as conclusões delineiem um quadro compreensivo, é fundamental reconhecer que há muito mais a ser explorado e compreendido nesse campo complexo das (re)construções das identidades surdas. Portanto, a presente pesquisa, ao confrontar suas próprias limitações, convida outros pesquisadores a continuarem aprofundando o entendimento sobre as dinâmicas sociais dos sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, María del Pilar Tobar. (Con)textos de violação e resistência: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre o caso Michele Maximino. *In*: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 53-101.

ALBORNOZ, Suzana Guerra. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127-143, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p127-143>.

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Formação de instrutores de libras surdos: relatos sobre a apropriação de modos de conduzir uma aula. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 63-89.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 99-112.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliatividade. **DELTA**, v. 34, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38992>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira; VIAN JR., Orlando. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/49527>. Acesso em: 23 maio 2023.

ALVES, Juliana Barbosa. **Análise crítica das manifestações da comunidade surda e simpatizantes sobre a temática do Enem 2017**. 2019. 50 p. Relatório (Iniciação Científica), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ALVES, Juliana Barbosa. **Aprendizagem cidadã da comunidade surda: análise das redações de vestibular e documentos oficiais**. 2020. 72 p. Relatório (Iniciação Científica), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

ALVES, Juliana Barbosa. **Construções identitárias do sujeito surdo**: narrativas do eu dos discentes do curso de Letras Libras. 2021. 57 p. Relatório (Iniciação Científica), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Temática do ENEM 2017 e seu marco histórico: análise crítica dos discursos dos simpatizantes pela causa surda. **Revista Espaço**, n. 53, jan./jun. 2020a, p. 215-235. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/655/704>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Luta por reconhecimento do povo surdo: uma análise da (re)construção de suas identidades através dos discursos nas redações do vestibular especial Letras Libras UFS. In: Simpósio de Línguas do campus Cajazeiras, v. 2, 2020b. **Anais...** Resumo. João Pessoa, PB: IFPB, 2020b, p. 160. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/380>. Acesso em: 29 ago. 2020.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. “Comunidade de valores”: discursos reivindicatórios dos surdos por solidariedade. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 10, n. 3, p. 1271-1290, 2021a. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/3460>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Experts* e sua opinião sobre a Comunidade Surda: análise crítica de discursos de solidariedade em tempos de acessibilidade. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 1, p. 167-183, 2021b. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11145>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Em busca da equidade social para o povo surdo: análise crítica das práticas sócio-discursivas de textos oficiais. In: IV Congresso Internacional de Letras Línguas e Literatura. **Anais...** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021c. p. 1779-1796. Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Em busca da equidade social para o povo surdo: análise crítica das práticas sócio-discursivas de textos oficiais. In: IV Congresso Internacional de Letras Línguas e Literatura. **Anais...** Resumo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021d. p. 269. Disponível em: <http://conilufma.com.br/downloads/2021/CADERNO-DE-RESUMOS-compactado-17062021.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso e construção identitária: histórias de vida de sujeitos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. In: V Congresso Internacional de Letras. **Anais...** Resumo. Araraquara, SP: Letraria, 2022a. p. 133-134. Disponível em: <http://conilufma.com.br/downloads/2022/CONIL-caderno-de-resumos.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica dos discursos de alunos surdos sobre a Libras: a luta pelo reconhecimento de sua língua. *In: III Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade - SIELLI. Anais...* Resumo. Cidade de Goiás, GO, 2022b. p. 25. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/simposio_internacional_de_estude_de_lingua_literat_ura_e_interculturalidade_305/noticias/60712/Caderno_09_de_nov.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Reinvidicação por uma educação de qualidade: narrativas do eu de alunos surdos do curso de Letras Libras da UFS. *In: Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Anais...* Resumo. Uberaba (MG) UFTM, 2022c. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selluftm/487435-reinvidicacao-por-uma-educacao-de-qualidade--narrativas-do-eu-de-alunos-surdos-do-curso-de-letras-libras-da-ufs/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. “Minha língua é a Libras”: uma análise crítica dos discursos do povo surdo pelo reconhecimento de sua língua. **Domínios de Linguagem**, v. 17, p. e1736, 2023a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69247>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Um estudo das (re)construções identitárias de discentes surdos do curso de Letras Libras. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 37, n. 1, p. 61-74, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/v37p61>. Acesso em: 7 nov. 2023.

ALVES, Juliana Barbosa; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Novas tecnologias no ensino de Libras como L1: importância e possibilidades. *In: III Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas. Anais...* Edição 2, Foz do Iguaçu, PR: v. 3.2, 2021. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/culturas/2021-2/paper/view/2800>. Acesso em: 4 ago. 2022.

ALVES, Juliana Barbosa; SOUZA, Iris Santos. Uma análise crítico-discursiva das postagens no facebook de usuá@s surd@s e a construção de sua identidade: empoderamento ou vitimização? *In: Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Anais...* São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 14-28. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12745>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVES, Juliana Barbosa; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; PEDROSA, Cleide Emília Faye; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. Ensino de Libras como L1: o uso das novas tecnologias como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. *In: COSTA, Hérica Cristina Oliveira da; ALVARENGA, Angélica Maria Abílio. Educação, Inclusão e Tecnologia: Desafios contemporâneos*. Itapiranga/SC: Schreiber, 2023. p. 84-96. EISBN: 978-65 5440-105-0 DOI: 10.29327/5202842. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/educa%C3%A7%C3%A3o%2C-tecnologia-e-inclus%C3%A3o%3A-desafios-contempor%C3%A2neos>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ANDERSON, Joel; HONNETH, Axel. Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça. **Cadernos de Filosofia Alemã**, n. 17, p. 81-112, 2011.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A categoria “reconhecimento” na teoria de Axel Honneth. **Argumentos**, v. 3, n. 5, p. 139-147, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/4434>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A filosofia do reconhecimento: as contribuições de Axel Honneth a essa categoria. **Kínesis**, v. 5, n. 9, p. 52-69, 2013.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. **O Reconhecimento em Axel Honneth: Um diálogo crítico com Hegel**. 189 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. O papel do conflito na teoria crítica contemporânea em Axel Honneth. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 2, p. 323-332, 2020.

ATHAYDE, Milton. Historicidade. **Laboreal**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/laboreal/5476>. Acesso em: 10 jun. 2023.

AVELAR, António; AZUAGA, Luísa. A Teoria da Avaliatividade: Breve Apresentação. In: AZUAGA, Luísa (Org.). **Relatos de Viagem: Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no Século XIX**. Lisboa: Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa, 2003. p. 19-54.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda**: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

BAJOIT, Guy. **Vers une théorie socio-analytique de la relation sociale**. 2012a. [Texto inédito, cedido pelo autor].

BAJOIT, Guy. **A tirania do “grande ISA”**. Tradução de Cleide Emília Faye Pedrosa; Leticia Beaatriz Abella Gambetta. 2012b. Disponível em: http://ascd.com.br/v1/wp-content/uploads/2015/11/CE_2.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádís. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

BARRIENTOS, Rosa María Gutiérrez. Descripción sistémico-funcional y gramática multiregistro. **Estudios Filológicos**, n. 47, p. 59-82, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n47/art04.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BARROS, Solange Maria de. Bases filisóficas da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 36-47.

BARROS, Carolina Leite; TRUGILHO, Silvia Moreira. Direitos da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e políticas públicas. *In*: MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane de Oliveira (Orgs.). **Educação Inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Espírito Santo: Venda Nova do Imigrante, 2019. p. 75-94.

BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. Introdução. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 7-17.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENTO, Nanci Araújo. Decolonialidade e surdez. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 103-109.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**. [Revisão de Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen]. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 56-80, 2013.

JÄGER, Margarete. Quão crítica é a análise de discurso crítica? *In*: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 103-130.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som. Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KINSEY, Arthur. **Report of the proceedings of the International Congress of the Education of the Deaf held at Milan**. London: W. H. Allen & Co, 1880. Disponível em:

<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/56/4/Congress%20of%20the%20deaf%20Milan%201880.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

KRUSSE, Renata; SAITO, Daniela; QUADROS, Ronice Müller de. Portal da Libras. **Fórum linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5561-5574, 2020.

LA ROCHELLE, Ernest. **Congrès Universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets**. Paris: Imprimerie Nationale, 1879. Organizado pela Edition du Fox, domínio público. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 25 set. 2022.

LA ROCHELLE, Ernest. **Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets; rapport adresse a M. Eugène Pereire**. Paris: M. Saint-Jorre, 1880. Disponível em:

https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/5039/mod_glossary/attachment/523/1880%20-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Ernest%20La%20Rochelle%20ao%20Sr.%20Eug%C3%A9ne%20Pereire.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, n. 19, v. 46, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#>. Acesso em: 1º jun. 2023.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo/Natal: Editora da UFRN, 2010.

BESSA, Décio. Análise de Discurso crítica: história e perspectiva. *In*: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). **Estudos linguísticos e formação docente**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 115-142.

BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.

BOLÍVAR, Adriana. El discurso y su construcción en la interacción. *In*: ZAPATA, Oscar Iván Londoño. **Los estudios de discurso: Miradas latinoamericanas**. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012. p. 23-67.

BOTELHO, Andre. **Sociologia: Essencial**. São Paulo: Penguin Companhia, 2013.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virginia. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do Discurso na ADPF 186/DF. **Revista Direito GV**, v. 13, n. 3, p. 949-980, 2017. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/73337/70473>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Viver sem Limite** - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRESSIANI, Nathalie. Redistribuição e Reconhecimento - Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. **Caderno CRH**, v. 24, n. 62, p. 331-352, 2011.

BRITO, Maiane Vasconcelos de. **Discurso do sujeito surdo sobre sua educação:** contribuições da abordagem sociológica e comunicacional do discurso. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BUTLER, Judith. Adotando o ponto de vista do outro: implicações ambivalentes. *In*: HONNETH, Axel. **Reificação:** um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 133-162.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. *In*: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 199-224.

CÂMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos:** escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI. **Mundo & Letras**, v. 2, p. 8-25, 2011.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFScar, 2013. p. 37-61.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal.** Lisboa: Editora Surd'Universo, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 2, 6. ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 11-26.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades.** Entrevista concedida ao Jornal da Unicamp, em 07 junho de 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 6. ed. Editora Ática, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. ano 1, n. 1, p. 52-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

COHN, Gabriel. Introdução: Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno**. Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 7-30.

CORNEJO, Fabiola Andrea Otarola; BARRIENTOS, Rosa María Gutierrez; MUÑOZ, Claudia Bertini. Metafunción ideacional en lengua de señas chilena: Formas verbales léxicas como procesos. **Estudios filológicos**, n. 65, p. 169-194, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n65/0717-6171-efilolo-65-169.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho; BARBOSA, Mônica de Gois Silva; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: procedimentos da coerência na reescrita do texto. **Caderno Seminal Digital**, n. 31, v. 31, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.34151>.

COSTA, Edivaldo da Silva; FILHO, Geraldo Ferreira; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. História da educação dos surdos sergipanos. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 20, 2017.

COSTA, Luciano Rodrigues; SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das Ciências Sociais: entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, p. 319-346, 2020. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2020.159702. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/159702>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Contração ou expansão? Posicionamentos em pareceres de revista científica sob a perspectiva sistêmico-funcional. **Letras**, v. 25, n. 50, p. 303-332, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/20214/pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38993>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CUNHA, João Paulo Lima. “**KD O PAI DESSA CRIANÇA?!**”: Uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de down. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2021.

CUNHA, Maria Angélica Furtado. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 157-176.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 21-47.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DEBONA, Ana Lúcia Zancanella; PASSOS, Joelva Eler. A construção da educação inclusiva na história do Brasil: avanços da legislação e desafios da prática. *In*: MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane de Oliveira (Orgs.). **Educação Inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Espírito Santo: Venda Nova do Imigrante, 2019. p. 24-40.

DEBONA, Ana Lúcia Zancanella; MACHADO, Suzana Grimaldi; MOREIRA, Adriane Bernardo de Oliveira. Formação docente e educação de surdos e ouvintes: perspectivas e desafios para a educação inclusiva. *In*: MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane de Oliveira (Orgs.). **Educação Inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Espírito Santo: Venda Nova do Imigrante, 2019. p. 175-181.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In*: DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 19-60.

DUARTE, Hélder; MORGADO, Marta; MARTINS, Mariana. Breve história do congresso internacional de educação de surdos, ICED. **Surdos Notícias**, Federação Portuguesa das Associações de Surdos, n. 4, p. 8-9, 2010. Disponível em: <https://fpasurdos.pt/assets/boletim-informativo/boletim-informativo-surdos-noticias-4-numero.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000b.

DUTRA, Maria de Fátima da Conceição; FREITAS, Renan Moura de. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. **Revista Semana Pedagógica**, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. *In*: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. *In*: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. p. 31-82.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução: Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 27 dez. 2018.

FERNANDES, Jomara Mendes; REIS, Ivoni Freitas. A história da educação de surdos: uma relação com os aspectos da semiótica de Peirce. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 9, p. 21-37, 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FLOREK, Cristiane Salete; CABRAL, Sara Regina Scotta. Avaliatividade verbal e visual em textos que divulgam pesquisas de opinião pública. **DELTA**, v. 37, n. 2, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yp6tnK3mFBxLStRLm6RNRsK/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista” [tradução de Júlio Assis Simões]. **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 20 set. 2023.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, v. 70, p. 101-138, 2007.

FOWLER, Roger. Sobre a Linguística Crítica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 207-222, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/296/310. Acesso em: 28 nov. 2019.

FUHRMANN, Nadia. Luta por Reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 79-96, 2013a.

FUHRMANN, Nadia. O Primado do Reconhecimento sobre a Redistribuição: a origem dos conflitos sociais a partir da teoria de Axel Honneth. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 170-203, 2013b.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GAILLARD, Henri. **Le Second Congrès International des Sourds-muets - Chicago – 1893**, 1894. Organizado pela Edition du Fox, domínio público. Disponível em: <http://www.2-as.org/editions-du-fox/>. Acesso em: 25 set. 2022.

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

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

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. O papel da Avaliatividade na construção da polêmica: uma abordagem semântico-discursiva das cartas do leitor acerca do falecimento de Hugo Chávez. **Revista Metalinguagens**, n. 1, p. 9-28, 2014.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, Maria Helena; CORREIA, Clara Nunes (Orgs.). **Saberes no Tempo**: homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos. Lisboa: Edições Colibri: 2002. p. 335-351.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Entrevista realizada por Vania Lúcia Rodrigues Dutra e Sara Regina Scotta Cabral. **Matraga**, v. 29, n. 56, p. 412-418, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/matraga.2022.67119>.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-417.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 22 maio. 2023.

LIMA, Fabíola dos Santos. **Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil**: uma análise crítica e discursiva das representações dos atores sociais sobre a temática do ENEM 2017. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza. Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópico**, v. 8, n. 2, p. 127-137, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/471/68>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LIRA, Luciane Cristina Eneas; ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 104-122.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004.

LOVATO, Cristina Santos. Avaliação na Linguagem: Configuração e Função do Subsistema de Engajamento em Notícias de Popularização Científica. **Cadernos do IL**, n. 38, p. 155-165, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/24998>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MACEDO, Adriana Ribeiro de. Teoria e políticas de reconhecimento: aproximações e afastamentos entre Fraser, Honneth, Taylor e Safatle. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 28, p. 13-38, 2022.

MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 15-30.

MAGALHÃES, Izabel. Linguagem e ideologia no discurso pentecostal. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 21-65, 1997. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4050>. Acesso em: 1º jun. 2023.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria Crítica do Discurso e Texto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. especial, p. 113-131, 2004.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução a Análise de Discurso Crítica. **DELTA**, v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005.

MAGALHÃES, Izabel. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. *In*: RESENDE, Viviane de Melo; PEREIRA, Fábio Henrique (Orgs.). **Práticas Socioculturais e Discurso**: Debates Transdisciplinares. Covilhã: LabCom Books, 2010. p. 9-28.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escola boa é a escola para todos. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e Inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 77-89.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20.

MARTIN, James; WHITE, Peter. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Análise de discurso da mídia. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 158-183.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARTINS, Mariana. Vancouver 2010. Uma Nova Era: Participação e Colaboração com os Surdos. Declaração de princípio. Tradução. **Surdos Notícias**, Federação Portuguesa das Associações de Surdos, n. 4, p. 10-11, 2010. Disponível em: <https://fpasurdos.pt/assets/boletim-informativo/boletim-informativo-surdos-noticias-4-numero.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, Jonathan Alves; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Constituição de um diálogo: a assistência estudantil na UFRN à luz da Abordagem Cognitiva de Políticas Públicas e Análise Crítica do Discurso. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 1-30, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1954>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, SE, n. 22, v. 10, p. 217-232, 2020a.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b. p. 93-115.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise crítica do discurso: um estudo sobre representação de LGBTs em jornais de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MELO, Iran Ferreira de. História da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

MELO, Rúion. Da teoria à práxis? Axel Honneth e as lutas por reconhecimento na teoria política contemporânea. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15, p. 17-36, 2014.

MEURER, José Luiz. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133-157, 2004.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla de Marcelino (Coords.). **Compreender os Direitos Humanos - Manual da Educação para os Direitos Humanos**. 3. ed. Versão original

Wolfgang Benedek. Graz, Áustria, 2012. Disponível em:
<http://igc.fd.uc.pt/manual/index.html>. Acesso em: 24 maio 2020.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba, Appris, 2015.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 32, v. 3, p. 767-786, 2016.

NASCIMENTO, Cícera Fernanda Sousa do; GABRIEL, Gislene Araújo; SOUZA JÚNIOR, Helder Felix de; MACIEL, Ikaro César da Silva. PODER. In: IRINEU, Lucineudo Machado et al. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 45-63.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 5 maio 2023.

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza; COSTA, Edivaldo da Silva. **Escrita de sinais no Brasil e suas interfaces**. Porto Velho: EDUFRO, 2022.

NASCIMENTO, Vinícius; BEZERRA, Tiago Codogno. Professor bilíngue de surdos para os anos iniciais do ensino fundamental: de que formação estamos falando? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 45-62.

NERY, Thaís. Raymond Williams: sobre o materialismo cultural no processo histórico. **Epígrafe**, v. 11, n. 1, p. 427-444, 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/176847>. Acesso em: 23 maio 2023.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva Linguística Sistêmico-Funcional em trabalhos de conclusão de Curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 52, p. 127-146, jan./jun. 2013.

NOBRE, Marcos. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 7-19.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. **De frente com a prática do ensino de português para surdos**: estudo de caso. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino 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 (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2022.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; ALVES, Daniela de Oliveira. Ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: a implantação do laboratório de línguas da escola estadual 11 de agosto. *In*: Abralin em cena Sergipe e IV Encontro da pós-Graduação em Letras. **Anais...** Matrizes de linguagem: diálogos em interação, resumo, São Cristóvão: programa de Pós-Graduação em letras, 2012. p. 94-95.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Educação dos surdos no Brasil: Um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173-196, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 8, n. 2, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PANIGASSI, Pedro Luiz. Axel Honneth e Nancy Fraser: dilemas entre o reconhecimento e a redistribuição. **Revista Sem Aspas**, v. 9, n. 2, p. 231-246, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/14695>. Acesso em: 20 set. 2023.

PARDO, María Laura. Los Estudios Críticos y Lingüísticos del Discurso: Derecho, psicosis y pobreza. *In*: ZAPATA, Oscar Iván Londoño. **Los estudios de discurso**: Miradas latinoamericanas. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012. p. 177-205.

PARDO, Maria Laura. Metodologia de la investigación em lingüística: reflexiones y propuesta. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, p. 271-288, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1267>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PARDO, Maria Laura. O método sincrônico-diacrônico para análise de textos e a teoria dos deslocamentos. *In*: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 173-197.

PARDO ABRIL, Neyla Graciela. Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, n. 19, p. 41-62, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. *In: Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2023. p. 199-211.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. *In: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. IX, n. 3, 2005, p. 43-68. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>. Acesso em: 7 set. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)**: uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso. PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. Natal: UFRN, 2012. Texto fundador. Disponível em: <http://ascd.com.br/v1/>. Acesso em: 7 set. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. As identidades individuais, os sujeitos e seus discursos: um estudo a partir da abordagem sociológica e comunicacional do discurso. *In: VII SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais. Anais...*, Fortaleza: Ceará, setembro, 2013.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Pesquisa em identidades surdas: “narrativas do eu”. *In: 25º Jornada Nacional do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste). Anais...*, UFRN: Natal, 2014.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso e a proposta da corrente nacional: da abordagem às primeiras pesquisas. *In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Santos (Orgs.). Estudos linguísticos e formação docente*. São Paulo: Pontes, 2016. p. 69-100.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais. *In: RAMALHO, Christina Bielinski; LIMA, Geralda de Oliveira Santos (Orgs.). Estudos Linguísticos e Literários: Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS*. Aracaju: Criação, 2018. p. 153-178.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Entre a inclusão e a exclusão: caminhos da educação de surdos no Brasil. **Muiraquitã**, UFAC, v. 7, n. 2, p. 130-145, 2019.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Self-narratives of Brazilian deaf people: application of the hypotheses of socioanalyses. **Society Register**, v. 4, p. 71-84, 2020a.

Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/article/view/20037>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Critical analysis of deaf people's reivindications and their bilingual education: the process of (de)colonization of the monolingual education hegemony in Brazil and Portugal. **Revista Letras Raras**, v. 9, p. 117-147, 2020b. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1553/1117>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. O acolhimento que exclui: análise dos discursos sobre o (não-quase) lugar dos alunos surdos no Ensino Superior. *In*: BASQUEROTE, Adilson Tadeu; BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt (Orgs.). **Práticas pedagógicas e docentes na contemporaneidade**: um (re)pensar dos processos de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. p. 55-65. DOI:10.23899/9786589284260.5. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/61>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. 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**, ano 29, n. 87, p. 21-42, set./dez. 2023.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Estudos críticos do discurso decoloniais do Sul do Sul**: teorias e práticas com a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. V. I: teoria. Foz do Iguaçu/PR: Claec Editora, 2024.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; ALVES, Juliana Barbosa. “Luta por reconhecimento”: análise crítica dos discursos do Povo Surdo sobre a temática do ENEM 2017. **Revista Sinalizar**, v. 7, p. 1-36, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/70195>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; ALVES, Juliana Barbosa. Da Exclusão ao Reconhecimento: Histórias de Vida de Sujeitos Surdos sob o Olhar da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. *In*: XV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Anais...** Caderno de resumos. Niterói-RJ, 2023a. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_sinefil/index.html. Acesso em: 8 abr. 2023.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; ALVES, Juliana Barbosa. Estudos discursivos e a Etnossociologia: análise crítica de narrativas de surdos. *In*: IV Enaell e II Enipel. **Anais...** Caderno de resumos. Caxias, MA, 2023b. p. 68-69. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18YkOX3Qk3mCRcksRasYdPI2dkx_FdASq/view. Acesso em: 19 maio 2023.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; ALVES, Juliana Barbosa; SANTOS, Ivy Beatriz Alves. Análise crítica dos discursos do povo surdo: reivindicações por direitos educacionais. *In*: SOUZA, Rita de Cácia Santos; VITORINO, Anderson Francisco; SOUZA, Adriana Alves Novais (Orgs.). **Educação de surdos**: representações e diálogos contemporâneos. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. p. 41-62. ISBN 978-

85-8413-304-8. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-de-surdos-representacoes-e-dialogos-contemporaneos/>. Acesso em: 5 out. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; ALVES, Juliana Barbosa; BRITO, Maiane Vasconcelos de. A (in)efetividade de políticas públicas: uma análise linguístico-sociodiscursiva de reivindicações e denúncias dos Surdos quanto à sua educação. *In*: FERNANDES, Leandro Andrade; MARQUES-SANTOS, Lucas Eduardo. **Cenários atuais dos estudos linguísticos da Libras**. Tutóia/MA: Diálogos, 2021. p. 47-64. <https://doi.org/10.52788/9786589932222>. Disponível em: <https://editoradialogos.com/ebooks/cenarios-atuais-dos-estudos-linguisticos-da-libras/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; ALVES, Juliana Barbosa; CUNHA, João Paulo Lima. Direitos humanos interculturais e educação de surdos: uma leitura sob a lente da Análise Crítica do Discurso. *In*: BATISTA, Fabiano Eloy Atílio. **Arte: multiculturalismo e diversidade cultural 2**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. p. 65-79. ISBN: 978-65-5983-531-7. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/56754>. Acesso em: 10 out. 2021.

PEDROSA, Cleide Emilia Faye; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; ALVES, Juliana Barbosa; CUNHA, João Paulo; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza; SANTOS, Paulo Sérgio da Silva; NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza; SANTANA, Neemias Gomes. Critical analysis of discourse and intercultural human rights: contributive dialogue for the formal education of deaf brazilians. **Arts, Linguistics, Literature and Language**, v. 2, n. 6, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/artigo-revista/analise-critica-do-discurso-e-direitos-humanos-interculturais-dialogo-contributivo-para-a-educacao-formal-de-surdos-brasileiros>. Acesso em: 6 out. 2022.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; CASTRO JÚNIOR, Glaucio de; SANTANA, Neemias Gomes; ALVES, Juliana Barbosa. Educação de surdos no Ensino Superior: desafios, conquistas e experiências. *In*: MARTINEZ, Lucas da Silva. **Temas em Educação**. Foz do Iguaçu, PR: CLAECE e-Books, 2023. p. 63-83. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/101>. Acesso em: 2 set. 2023.

PEREIRA, Adriana dos Santos et al. Introdução. Análise de Discurso Crítica: os porquês. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado et al. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 17-24.

PEREIRA, Alexssandro da Silva; TEIXEIRA, Lucas Matheus Silva; PEREIRA, Rebeca Sales. Discurso. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado et al. (Orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 25-44.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, Wenderson Mação; LACERDA, Lara Regina Cassani. Educação especial: sua importância nos cursos de licenciatura. *In*: MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane de Oliveira (Orgs.). **Educação Inclusiva**: múltiplas práticas e olhares. Espírito Santo: Venda Nova do Imigrante, 2019. p. 96-110.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 166-185.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2014.

PRIETO, Julio Herminio Pimenta; HOZ, Arturo de la Orden. **Metodología de la investigación**. 3. ed. Ciudad de México: Pearson, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 27-37.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; MACHADO, Rodrigo Nogueira; LUDWIG, Carlos Roberto. Inventário nacional da Libras. **Fórum linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5457-5474, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam. Gramática da Libras: questões metodológicas. **Fórum linguístico**, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica da publicidade**: Um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil. Covilhã: LabCom Books, 2010.

RASQUEL, Sandra Gomes. O Sistema da Avaliatividade como ferramenta de análise para a compreensão da Responsividade Ativa em Cartas do Leitor sobre o tema Reforma da Previdência. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ARAES, Célia Regina; CASTANHEIRA, Claudia; ISOLA-LANZONI, Gabriel; PENITENTE, Natalia; WEISS, Winola (Orgs.). **Discurso e poder**: teoria e análise. São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 275-291.

REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. “Você tem medo de quê?”: a denormalização do discurso sobre o medo do parto. In: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva (Orgs.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 131-172.

RESENDE, Viviane de Melo. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**: por perspectivas latino-americanas. Conferência apresentada no XII Congresso Internacional da ALED. Universidad Católica, Santiago do Chile, 18 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322835373_decolonizar_os_estudos_criticos_do_discurso_por_perspectivas_latino-americanas. Acesso em: 29 set. 2021.

RESENDE, Viviane de Melo. Perspectiva latino-americana para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, Viviane de Melo (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. São Paulo: Pontes, 2019. p. 19-46.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Edla Freitas; VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. O sujeito da experiência: a construção de um eu (narr)ativo. **Macabéa**, v. 10, n. 4, p. 86-112, 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3364>. Acesso em: 14 out. 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. São Paulo: Papyrus, 1997.

RODRIGUES, José Raimundo. **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.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Primeiro congresso nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos

–Lyon –1879. **Revista História da Educação**, v. 23, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93873>. Acesso em: 23 maio 2023.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Por um álbum de resistências e protagonismos surdos: as fotografias dos Congressos Internacionais de Surdos como uma experiência historiográfica. In: ANTONIO, Mariana Dias; MUZARDO, Fabiane Taís. **História através das câmeras**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 25-41.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; SOUZA, Regina Maria de. Análise dos discursos de Henri Gaillard nos Congressos de Chicago (1893) e Paris (1900): quando o direito ao trabalho depende da língua em que se escuta. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, n. 13, v. 14, p. 46-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35400>. Acesso em: 23 maio 2023.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48351>. Acesso em: 23 maio 2023.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. “Viva la parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no Congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67506>. Acesso em: 10 maio 2023.

RODRIGUES, Josefa Gilvânia Barbosa Souza. **O processo de inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Sergipe**: uma análise sob a perspectiva da abordagem sociológica e comunicacional do discurso. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, v. 15, n. 33, 2013, p. 14-54.

RUIZ, Héctor Martínez; ONTIVEROS, Lourdes Benítez. **Metodología de la Investigación social**. Cuajimalpa de Morelos, Mexico: Cengage Learning Editores, 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Letras, 2010.

SACO ÁLVAREZ, Alberto. **Sociología Aplicada al Cambio Social**. Madrid, España: Andavira Editora, 2006.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In*: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq. **Anais...**, 2015.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 273-280, 2002. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introducción a las Epistemologías del Sur. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza et al. **Epistemologías del Sur**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. p. 25-61.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, v. 18, n. 43, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/68312>. Acesso em: 22 maio. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Porto: Afrontamento, 2004. p. 1-52. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SANTOS, Emmanuelle Félix dos. Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. *In*: ALMEIDA, Wolney

Gomes (Orgs.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. p. 67-91.

SANTOS, Luciano da Silva. **Proficiência em língua portuguesa escrita de alunos surdos do curso de Letras – Libras da Universidade Federal de Sergipe**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS**, n. 28, p. 164-181, 2014.

SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JR., José Ribamar Lopes. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 184-197.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; SCHMITT, Deonísio; BECHE, Rose Clér Estivalet (Orgs.). **Língua brasileira de sinais**: caderno pedagógico. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2013.

SILVA, Alecrisson 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, SE, 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/8202>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SILVA, Ana Júlia Costa Chaves. **Letramento literário no atendimento educacional especializado**: desafios e perspectivas para o leitor surdo. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Apresentação. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Olhares em análise de discurso crítica**. Brasília: www.cepadic.com, 2009. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 44-57, 1998.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Müller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p32-51. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOBOTTKA, Emil. Liberdade, reconhecimento e emancipação – raízes da teoria da justiça de Axel Honneth. **Sociologias**, v. 15, n. 33, p. 142-168, 2013.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; CARVALHO, Paulo Vaz de; COELHO, Orquídea. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, p. 1-25, 2021.

SOUSA, Rute Alves de; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha; PEDROSA, Cleide Emília Faye Pedrosa. Comité Territorial de Educação Integral como política pública global/ setorial/ local: desafios e possibilidades no contexto da racionalidade neoliberal. **PARADIGMA**, v. 44, n. 5, p. 297-326, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p297-326.id1506. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1506>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, Anderson Alves de. Gradação: força e foco. *In*: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 191-203.

SOUZA, Bianca Mara Guedes de; GALVÃO, Flávia Motta de Paula; CALDERÓN, Laura Alejandra Guerrero; SOARES, Layane Campos; OTTONI, Maria Aparecida Resende. Análise de Discurso Crítica: origem, pressupostos básicos e abordagens. *In*: OTTONI, Maria Aparecida Resende (Org.). **Análise de Discurso Crítica: subsídios teóricos e metodológicos para pesquisas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 28-64.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SOUZA, Ladjane Maria Farias de. A interação de recursos de comprometimento em um texto opinativo. *In*: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 57-78.

SOUZA, Luiz Gustavo Cunha de. O quê há de especificamente sociológico na teoria do reconhecimento de Axel Honneth? **Sociologia & Antropologia**, v. 2, n. 4, p. 61-80, 2012.

SOUZA, Mário César de. **A “Luta por reconhecimento” no Facebook: a comunicação social nas redes sociais, uma interpretação sociológica.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SOUZA, Mário César de. A lógica da reprodução da estrutura social por meio da luta por reconhecimento em Axel Honneth. **Revista Sinais**, v. 1, n. 24, p. 137-155, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/28814>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas.** 3. ed. Aracaju: Criação, 2017.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX.** São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SOUZA, Vilmar Ferreira de; SILVEIRA, Francisco Bruno Rodrigues. Linguística sistêmico-funcional: aspectos teóricos e práticos. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (Orgs.). **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 319-351.

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, 2014.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Material de estudos da disciplina História da Educação dos Surdos; Licenciatura em Letras Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009a.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009b.

SZTOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social.** 2. ed. Tradução Pedro Jorgensem Jr. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TAVARES, Maria Alice; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Apresentação. In: CUNHA, M. Angélica Furtado; SOUZA, M. Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-14.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”.** 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade.** Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de

políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 452-480, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID653. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/653>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TURNER, Jonathan H.; BEEGHLEY, Leonard; POWERS, Charles H. **A emergência da Teoria Sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Ideologia**: um enfoque multidisciplinar. Barcelona: Gedisa, 1999.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Critical Discourse Analysis. In: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. p. 352-371.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. São Paulo, Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Cincuenta años de estudios del discurso. **Discurso & Sociedad**, v. 9, p. 15-32, 2015a. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9%281-2%29VanDijk.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2015b.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. **Letrônica**, v. 9, n. esp., p. 8-29, nov. 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

VENTURA, Tereza. Luta social por reconhecimento: dilemas e impasses na articulação pública do desrespeito. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 19, n. 40, p. 159-170, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n40/12.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas humanística**, n. 81, p. 33-58, 2015.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-29.

VIEIRA, Fernanda Figueiredo. **Construção identitária do sujeito surdo**: narrativa do eu dos discentes do curso de Letras Libras. 2022. Relatório (Iniciação Científica - PIBIC/CNPq), Orientadora: Cleide Emília Faye Pedrosa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

VIEIRA, Josenia Antunes. Um olhar da análise de discurso sobre a gramática. **Revista Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 1, n. 1, p. 195-203, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 48-77.

VIEIRA, Viviane. Prefácio. A crítica como arte de fazer-se crítica. *In*: IRINEU, Lucineudo Machado et al. (Org.). **Análise de Discurso Crítica**: conceitos-chave. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-16.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v. 22, 2022, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58840>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a libras como língua da escola. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 24, n. 4, p. 742-760, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669320. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669320>. Acesso em: 25 maio 2023.

VILHALVA, Shirley; ARRUDA, Cícera Celma Cosmo de; ALBRES, Neiva de Aquino. Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva e bilíngue de surdos – o CAS como política de ação do MEC. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 13-43.

VITORINO, Anderson Francisco. **Educação bilíngue**: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

ZAPATA, Oscar Iván Londoño. **Los estudios de discurso**: Miradas latinoamericanas. Ibagué: Universidad de Ibagué, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura y sociedade**. 1780-1950. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael. Critical discourse analysis: history, agenda, theory e methodology. *In*: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.) **Methods of critical discourse analysis**. 3. ed. Londres: Sage, 2015. p. 1-22.

ANEXO A – Narrativas do eu

NRR1-LP-2020

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 – 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino - GELINE (207)	Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa, (79) 99161 4444 (cleideemiliafayepedrosa@gmail.com)

Participante

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como estar acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR (A)/INSTRUTOR (A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ouvinte para rever seu texto, escreva sozinho/sozinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

Historia da minha vida, Na cidade de presidente Tancredo Neves-Ba, na Escola não tinha interprete de libras e nem sala especial na Escola não tinha inclusão e só tinha eu de pessoa surda, tinha 6 anos e todos ouvintes e ninguém sabia libras eu só brincava muito.

A professora não conseguia mim ensinar e nem se comunicar, Eu era muito tímido e brincava muito deixava a professora doída e todos os alunos eram educados e comportados.

A professora mandava pra frente do quadro de castigo de frente pra parede e eu chorava muito, minha mãe chegou na Escola e viu eu chorando muito e perguntou a professora porque ele está chorando aí a professora

explicou, a minha mãe não aceitou eu chorando e desistia de mim deixar naquela escola e fomos pra casa esperar ver se encontra Outra Escola.

Meu Pai trabalha em firma que muda muito de cidades e eu acabava mudando sempre de Escola.

Mim mudei pra Valença-Ba e minha mãe começou a procurar escola que tivesse sala especial e graças a Deus encontrou e fomos eu e minha irmã, tinha muitos fundos e iria mim comunicar muito em língua de sinais.

Eu não lembro quem foi a professora que mim ensinou mas a matéria que ela mais mim ensinava só números e Riscos, Ela sabia pouca letras.

É muito Difícil professoras não saber ler e escrever a se mudar Outra Vez pra Salvador-Ba e Nesta Vez minha mãe encontrou uma escola com sala especial e a professora nos ensinou muitos coisas mim ajudou muito ela era ótima.

Comecei a aprender português na 1ª série e depois aprovado pra 2ª série e aí meu pai mudando Outra Vez e acabamos esperando encontrar Outra escola mas só tinha escola para Quarenta e eu acabava chorando muito porque os professoras não sabiam nada e acabava eu passando sem saber de nada para a 3ª série.

Mim mudei para cidade de Indiaroba-Se e estudei lá a 3ª série e 4ª série e depois mim

Participante

Mudei para cidade de Estância - se

A Escola de Estância só aceitou minha irmã Celine, enquanto eu e minha irmã surda não tinha encontrado.

Fomos estudar em uma escola particular lá aceitaram mas a professora não conseguiu ensinar por ser surdos e a Diretora chamou minha mãe, falou que não tinha condições da professora ensinar nós porque ela não podia se comunicar com surdo.

Minha mãe muito preocupada falou para Diretora meus filhos precisa estudar e chorava muito e a Diretora falou que teria uma escola chamada CAIC que poderíamos encontrar para especial e explicou onde encontrar a escola eac.

A professora não podia falar só gestos e tinha 4 alunos surdos e tinha 1 aluno surdo que mim ajudava e comecei a aprender as matérias passei para 4º série, 5º série e depois mim mudei para uma sala de inclusão em uma escola muito longe da minha casa e acolhei mim mudando pra perto da escola, minha mãe fazia de tudo por nós passei 6º série e depois eu fui estudar na APADA-SE em Bracaru e todo dia iria para Aracaju, E estudei lá a 7º série e 8º série.

No dia 24 de abril de 2002 deu início a lei de liberação mas as escolas não tinha intérprete ainda e só começou a ter intérprete.

Participante

em 2006 e eu acabei o ensino médio em 2005.

Apada-se mim aracaju muito em aprender
leitoras e comecei a trabalhar no CAS depois que
terminei o ensino médio, e trabalhei como instru-
tor do cas e enquanto trabalhava eu aprendia
mas a leitoras e também o português.

Fiz uma prova na unit de estância e passei
em primeiro lugar em licenciatura em informática,
tive uma interprete ótima no início mas ela acabou
sofrendo por problemas de saúde, aí comecei meus problemas

para encontrar um interprete bom para mim acom-
panhar nas aulas, encontraram um que não podia
leitoras por gestos e minha prova começaram cair
as notas e mim prejudicando por não ter um
interprete profissional na área fui obrigado a
trancar o período na unit por não ter 5 disciplina.

Em 2013 passei na UFS mas não pude estudar
porque era pela manhã e eu trabalhava pela
manhã e tarde e acabei trancando.

Decidi fazer outra prova na UFS em 2019
para o curso de letras leitoras e desta vez mim
ferma para cada vez mais mim evoluir e fazer pros,
mestrado e doutorado em leitoras.

Obrigado a minha mãe por ter lutado com
muitas forças por mim surdo e ter uma vida dig-
na.

Obrigado a Escola Caic pelos surdos que mim
ajudaram lá, Obrigado a Apadia-se, Obrigado ao
cas e muito Obrigado ao curso letras leitoras da
UFS que no momento faça parte.

Participante

NRR2-LP-2021

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 - 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino - GELNE (207) http://lga.ufpe.br/lga-eps@ufrpe.br?243013558111867	Profa. Dra. Cleide Emilia Faye Pedrosa, (79) 99161 4444 cleideemiliayfayepedrosa@gmail.com / cleidepedrosa@academico.ufpe.br

Participante

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTE SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.)

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR(A)/INSTRUTOR(A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de alguém para rever seu texto, escreva sozinho/sózinha. far parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

Quando eu nasci era ouvinte depois fiquei doente meningite tinha 3 anos e meio, e a minha mãe estava preocupada no meu futuro então foi mudar para São Paulo que ela sempre me levaram ao médico ao fonoaudiólogo. Tinha muito de de comunicação com meus pais, amigos e família que eu não sabia a Libras também nunca contatei com surdos que eu tinha 4 anos comecei na escola de inclusão rápida de bullying na sala de aula a falta de acessibilidade e os professores fazem minha ignorância e excluído depois dos anos foi mudar outra escola e conheci outros surdos e intérprete tinha 9 anos aprendi

a Híbrida de Básico quando terminaram as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sentindo dificuldades e falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Híbrida. O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto-Sergipe, comecei conheci novos valores depois procurei na escola de inclusão tinha intérprete foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atencões para valores que eles tinham vontade de aprender da Híbrida e eu me sinto menos dificuldades. Foi muito lutar meus direitos e sou capaz fazer tudo o que eu quiser, depois eu tinha dois filhos e formou de Pedagogia quando eu fiz reabilitar da Híbrida-Híbrida na UFS o ano 2018. Eu nunca trabalhar ou estudar, mas eu fui instrutora da Híbrida foi um pouco tempo. Agora eu tenho 26 anos continua lutar, cuido meus filhos e estudar para o futuro da minha vida e experiência no conhecimento.

NRR3-LP-2021

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 – 2024)	Análise Crítica de Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino - GELINE (207) http://dgp.cnpq.br/dgp/espelborch/2743019098101887	Profa. Dra. Cleide Emilia Faye Pedrosa, (79) 99161 4464 (cleideemiliafayepedrosa@gmail.com)

Participante:

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR(A) INSTRUCTOR(A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ouvinte para rever seu texto, escreva sozinho/sozinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

Eu contei com minha mãe surda. Cresci aos 6 meses ou 1 ano que eu não tinha. Eu soute deente minha professora. Estou inchada depois melhora. Com me ouvido grato que eu não soute a nada. Minha família chorou anos solididade. Desagregi dos meus aparelhos muito feliz. Comecei movimento de grato trabalho, lasso, autista eu não queria os aparelhos guardou mas, eu não soute falar de falar nada se soute sentir zuido. não queria. Guardou aparelhos. família mudou sua vida na escola de surdos. Quando comecei pra escola de surdos. Para ensinar. eu soute entendido um pouquinho mais. Entre dia com minha tia e eu soute a escola soute na eu soute falando cada dia de surdos. comendo com libras. Soute aprendendo de novo. Soute a idade 6 ou 7 anos de esta admissão libras. Soute disse seu nome eu não sei nome soute

professor das soute soute testes com

exemplo: i' alem. eu entendo. explicado só um dia línguas
 mas mesmo é sinal entende, nos qualquer línguas diferente
 entre tantos países todos perguntam para professores disse i' certo
 eu entendi seguei coisa palavras também línguas desorientadamente
 conseguir aprender línguas 7, 8 e 9 anos até entendi porque não
 continuo estudando porque seria dependo perder estudo
 depois porque mudou escola inclusive foi complicado mas
 antes lá sendo grupo seria 3º grau até 4º grau depois mudou
 outro lugar escola inclusive complicado falta intérprete não
 tem línguas nos tem intérprete de línguas só grupo sendo
 escola inclusive mais ficando complicado estão chatando
 entende não problema tanto continuo estudando entendendo
 segue igual para professores, eu entendo só faz matemática
 estudando não entende foi esboço ouvindo só ajuda como
 entendendo faltam intérprete de línguas só tanto e atendimento
 educacional especializado não sei não entende claramente
 faltam quem muda salas e salas vai conseguir entende mas
 alguém salas não conseguir estudo educacional especializado
 foi para escola só professores falando foto ouvia eu não falava
 não gostava conversando com sendo uma língua mas ouvia só
 falar para sendo sem ouvia, quando foi prova que disse foi
 foi para prova então outro dia eu admito falar para, então
 sem, se falar nada possível estudo tem problema professores faz
 entendendo sempre aula sem intérprete de línguas eu continuo
 falar pouco mesmo até ano porque intérprete de línguas não ajuda
 para sendo faz demais escola admitir mais intérprete de línguas
 foi ajuda para sendo sentido intérprete não habilitado que não
 perfeito línguas não entende claramente sinal palavras parece
 demais explica porque eu penso intérprete sabe todas línguas
 não entende palavras não sabe não sei, sendo apenas

Para arrastar logo para em Itaboraia-35, ele foi repelido e agido
 para me melhor escola 11 de agosto tem interesse de bilhar dentro
 escola vamos lá, eu tentava dia, 35 anos eu tentava ir para
 Anápolis se curia na escola 11 de agosto, eu adoro para mudar
 muito mais eu fui perguntar tem interesse amigo disse sim
 dentro é escola insulara interesse de bilhar felicidade muito
 bom alguém foi apelidado tem antiga, eu tenho interesse escola
 11 de agosto estou pensando quero conversar com minha mãe,
 quando outro chegou na casa de dela não deu, eu ir escola
 Anápolis-se porque lá escola é bom também igual Itaboraia
 mesmo bom, eu falei não é diferente lá, escola tem interesse
 informação tudo bom escola ~~interessa~~ interessado 11 de agosto
 mas Itaboraia é escola educação física, dela falei não deu
 para me fique chateado reclamar para dela quer lá escola
 muito bom ser bom inteligente obviamente muito bom
 quero ir escola ~~Anápolis~~ Anápolis-se, mãe disse não deu
 me calado, depois amigo curia arrastar futebol terminou
 junto meu amigo ir minha casa ele falou falar qualidade
 melhor para minha mãe vai resolver conversar com Tia vai
 junto me ir escola em Itaboraia disse foi arrastar tirar
 papel escola foi mudar para outra escola foi 11 de agosto tentou
 eu comecei na aula estudando entendendo bom foi passar 35
 em ano, IPACSE educação muito ótimo tem completo não
 tem Fubler lá IPACSE é escola Bilingue eu tenho
 interesse IPACSE tem alguns pagamentos não sim, eu tentei
 ir demais conversar com minha mãe, eu quero outra escola
 é IPACSE, pagamentos mãe disse que não não porque não
 dinheiro mas eu quero sim, dela vai resolver junto ir escola
 11 de agosto foi arrastar papel tirar deu escola mudou outro
 IPACSE começou aula eu finalmente lá período estudo tentou

Cadeira também muito gostei nas aulas principais as aulas e o
 gostei com os professores com suas aulas literárias. Tem professor sobre
 todas as literaturas. Educação foi muito perfeita mas eu entendo claramente
 foi muito feliz foi profunda estudo tudo certo gostei muito de
 IPACSC e muito bem também feliz demais conseguiu conhecimento
 feliz foi perguntou para professor disse muito bem mais muito
 espero estudar futuro e fazer estudo português e matemática
 disciplinar assim eu gosto muito de estudar estou muito feliz
 estudando diariamente tem aulas e aulas como opinião perguntou
 todas gostei depois me foi formatura IPACSC foi 5 ano bem.
 estou feliz muito obrigado para IPACSC muito bem e maravilhoso
 feliz também gostei IPACSC muito. Incluiu muito obrigado
 do descontentamento estava 33 de agosto também IPACSC mais
 maravilhoso passar influência estudar literaturas literaturas para
 muito que vontade para literaturas literaturas não vontade interesse aqui
 eu quero interesse educação física foi muito bem mais mas
 estou como é difícil para longe não sei, descontentamento tem bem
 acerto nas aulas as aulas disciplina literaturas literaturas depois de
 muitas aulas para eu estudar estudar literaturas alguma coisa
 estudo entendo muitas coisas e disciplina fazer educação depois
 passou foi muito primeiro estou muito feliz para com literaturas
 e logo acabei feliz agora consigo literaturas literaturas aula e bem
 descontentamento ainda estudar estudar de literaturas literaturas
 descontentamento vai estudar com futuro com professor
 educação literaturas eu posso literaturas literaturas formatura mais fazer
 educação física tomara! não esteja Deus sabe!

Assin. Participante

NRR4-LP-2021

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS/LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 - 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos discursivos: narrativas de eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Escrita - GELINE (2017) http://lapp.unepa.br/lappgeline/bochil 24220/2013010007	Profa. Dra. Cláudia Emilia Fagundes Pedrosa, (79) 99141-8444 claudiaemiliafagundespedrosa@gmail.com / claudiaemiliafagundespedrosa@academico.ufs.br

Participante:

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR (A)/INSTRUTOR (A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ninguém para reter seu texto, escreva sozinho/sózinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

Olá, meu nome é nasci em
Anacapu - se mais mais em Telmas Barre-
to, mais com meus pais tenho dois irmãos.
foi nasci surda minha mãe só percebeu
quando tinha uns 6 meses, não queria
acreditar que fosse verdade o tempo foi
passando com 1 ano e meio me levou
ao máximo aí de falar que o exame
de audiometria só fazia a partir de 4 anos,
pra não espera sugeriu fazer em São
Paulo, só lá fazia com essa idade.
Foi quando começou tudo, me levaram
a São Paulo e fiz o exame pra saber
o grau da perda de audição. Não foi
nada fácil me levou na fonoaudióloga

por um tempo aprendi um pouco de
linguagem labial, só aos 22 anos que
comecei a libras e comecei a aprender
aos poucos, estudei no ensino funda-
mental e ensino médio sem intérprete
foi tudo muito difícil. Me formei em
Pedagogia hoje curso Letras Libras
na UFS.

Assin. Participante

NRR5-LP-2021

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 – 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino - GELINE (207) http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhofil?147019098101882	Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa, (79) 99351-4444 (cleideemiliafayepedrosa@gmail.com/cleidepedrosa@academico.ufs.br)

Participante

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR (A) INSTRUCTOR (A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de alguém para reter seu texto, escreva sozinho/sózinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

Eu nasci surda, desde tinha 2 anos
 usar aparelhos não sabia libras, meu
 pai descobriu eu era surda porque eles
 me chamavam meu nome, não respondia.
 eles me levou para médica, ela
 disse que tinha com certeza eu era
 surda, meu pai ficou surpreso,
 preocupado comigo, médica disse que
 levar fonoaudiologia para eu aprender
 oral mais eu demorei não desistir,
 eu estudei na escola com minhas
 colegas surdas, não tinha intérprete porque
 eu era oral deficiente, professora não falava rápido
 eu não entendia nada, as minhas colegas
 me ajudavam que eu escuto sempre, não falava

explicar que eu não saber nada, e ruim. por isso, eu não desmorava e não entendia claramente. Eu morava em Jaguari, não tinha pessoas surdas, só surdos que eu conheci.

Eu mudei morar em Itabaianinha, também não tinha pessoas surdas, só surdos. Estudei na escola em Itabaianinha e também não tinha intérprete.

Quando tinha 16 anos mudei morar em Tobias Barreto, tinha pessoas surdas e tinha intérprete pouco mas eu aprendi 3 anos na escola até mudei intérprete. Eu conheci pessoas surdas, eu aprendi elas para falar e desmorava para entender claramente. Eu porque eles me explicam e aconselham sempre. Comendo comigo, por isso eu desmorava. Fiquei muito feliz, tenho dois amigos surdos posso falar, eu também. Último 200 tem intérprete muito que legal. Eu aprendi muito coisas.

NRR6-LP-2021

A

Eu nasci surda e também minha irmã gêmea somos surdas porque minha mãe estava grávida rubéola, minha tia descobriu que sai surda e irmã também. Tinha quatro anos estudava na escola bilingue Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe na Ipaese, minha mãe e padrasto sabem libras e também tia trabalha intérprete de libras, prima sabe libras ela passou vestibular Letras Libras. Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz, eu amei meu sonho minha professora de libras educação libras e sociedade.

NRR7-LP-2021



Eu nasci surda e também minha irmã gêmea somos surdas porque minha mãe estava grávida rubéola, minha tia descobriu que sai surda e irmã também. Tinha quatro anos estudava na escola bilingue Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe na Ipaese, minha mãe e padrasto sabem libras e também tia trabalha intérprete de libras, prima sabe libras ela passou vestibular Letras Libras. Eu tinha 17 anos estudava no curso de português depois eu passei vestibular Letras Libras, fiquei muito feliz, eu amei meu sonho minha professora de libras educação libras e sociedade.

NRR8-LP-2021

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS/LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 - 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos valoráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos de Linguagem e Escrita - GELINE (207) http://geline.ufes.br/dadosgeline/ 142019/2581118/7	Profa. Dra. Cláudia Emília Faye Pedrosa, (75) 99161-4444 claudieemilifayepedrosa@gmail.com / claudiepedrosa@academico.ufs.br)

Participante

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTE SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR(A) INSTRUCTOR(A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ouvinte para rever seu texto, escreva sozinho/sozinha, far parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

História minha vida

Minha mãe está grávida, quando ela nasceu médico, ela foi crescer 10 meses depois ela está doente preciso ficar internado 30 dias ficar hospital, depois médico todos exames falou era meningite, quando tinha 1 ano idade, minha mãe e meu pai ficar muito triste, depois meu pai e minha mãe gente combater no São Paulo tem escola especial para surdos, minha mãe leva ela para escola ficava ela para aprendendo fala com ela, professora sabia libras ensina alunos.

Depois ela está escola cresceu 10 anos sempre ensina fundamental 8º ano depois

mudar outras exala ensine media 1 seie
sempre lano depois parou media.

Nos estamos ir mudar outras embora
Anacaju - SE. Ela procurar encontrar media
e I PAESE sempre surdos libras lano
formada.

Eu esta senhas quer professora, ela
esta ir prova vestibular depois
ela aprovado muito feliz Letras
libras - UFS.

NRR9-LP-2022

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 - 2024)	Análise Crítica de Discursos e grupos culturais: acentuando as e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa (NPG): Grupo de Estudos de Linguagem e Escrita - GELINE (2011) E-mail: geline@ufse.br Telefone: (79) 3101-4100	Profa. Dra. Cláudia Evelyn Figueiredo (79) 99141-4444 (claudiaemiliafaypedmasc@gmail.com)

Participante:

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTE SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ.

-SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR(A)/INSTRUTOR(A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*Observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ninguém para reter seu texto, escreva sozinho/sózinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas nas páginas quiser.

Meu nome é sou surdo, nasci em agosto, ano de 2000, quando eu não me lembro minha idade não estudei no Colégio Estadual Sérgio Romero em agosto, eu estudei na 4ª série de ensino fundamental até 3 de ensino médio, estava muito aprendendo mas todas disciplinas tinha 13 anos comecei a aprender a libras na sala de recurso e não estava entendendo meus professores não ouviam falavam que é muito difícil agora eu tenho meus intérpretes, mas eles dizem que há 2 anos de contato e meus colegas não ouviam me zombavam e têm muito preconceito.

minha família não sabe libras de nada que sou surdo sozinho não consigo entender minha televisão sem legenda e também a janela de inter-

prete e eu sempre estou feliz para minha primeira mamorada Paula é surda.

Minha religião que sou ex católico já entrava na igreja católica, mas não tinha intérprete e padre falava muito e não ouvia ninguém e tenho umss, sou aposentado, não tinha trabalho. eu perdi o meu vestibular em 2018 até 2019, e ano passado em 2021 agora consegui passar no vestibular de curso de letras libras Licenciatura na Universidade Federal de Sergipe em São Cristóvão e táva me curando, eu gostava de me interessar na UFS, eu ficava feliz com colegas e com professores são surtos e surdos são ótimos.

NRR10-LP-2022

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROJETO DE PESQUISA (2019 - 2024)	Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo
Grupo de pesquisa CNPq Grupo de Estudos de Linguagem e Ensino - GELENE (2017) http://lga.ufpa.br/lga-ensino/2017/ 74301908/101387	Profa. Dra. Cláudia Emília Faye Pedrosa, (79) 99161-4444 (claudiemiliasfayepedrosa@gmail.com)

Participante

NARRATIVA DO EU

Explicação: Estamos pedindo que você conte a sua história de vida sobre a escolaridade a fim de conhecer como está acontecendo a educação dos surdos no Brasil.

-ABAIXO, POR FAVOR, CONTAR SUA HISTÓRIA DE VIDA, ALGUMA SITUAÇÃO QUE MARCOU SUA VIDA RELACIONADA COM A SURDEZ, SUA VIDA ESCOLAR E SUA INCLUSÃO SOCIAL (FAMÍLIA, RELIGIÃO, TRABALHO, COMUNIDADE etc.).

-SE VOCÊ JÁ FOI OU É PROFESSOR (A) INSTRUCTOR (A) DE LIBRAS, EXPLICAR DESAFIOS, O QUE É DIFÍCIL, ETC.

*observação: por favor, não precisa pedir ajuda de ouvinte para rever seu texto, escreva sozinho/sozinha, faz parte da pesquisa este registro original. Use quantas linhas ou páginas quiser.

*Seu surdo é profundamente. Ache que tinha
 ruído na garganta que tinha grãvida eu
 mas sem ter acesso informação porque minha
 família não sabia comunicar comigo em libras
 As que estava inocente sem informação e reconhe-
 cer o que significar língua de sinais, porque
 meu país não conhece comunidade surdos e
 também no Brasil não tem notícia comunidade
 surda e não descobrimos os surdos no Aracaju,
 mas meu país não pensam por mim e se pode
 como futuro não capaz, não desvaloramente gen-
 tuidade, eu estava a partir maior pier sem limite
 não tem comunicação das minhas famílias não re-
 conhecem isso o que ser surdo, As minhas famílias
 não me ensinam aprender nada português de lá não*

a principalidade para mim não ter oportunidade sem desenhá-los, com certeza os meus familiares como os usar com gestos livres.

Na escola inclusiva de surtos, minha experiência fatal a história muito sofrer um problema em relação a LIBRAS, não tem dentro estrutura sem LIBRAS da escola nenhum completo e não tem especial dar o próprio uma língua de sinais que todos se falar lábios por isso não sentir prazer não aprender, também não gosta escrever de português não me ensinam isso sem aprender a professora não sobre a LIBRAS deixar eu só estava calado, nunca aprender todos os disciplina, por a minha prova é ruim há muito não resposta por que eu nada aprender me ensinar, saber os surtos que se com início de surtos estava não comunicação de línguas não sabem e que surtos e eu estava sempre calado porque todos se falar lábios que estava mudo, não tem como os meus amigos nada. Depois eu pedi não quer mais não para escola não quer vontade estudar por que todos falar lábios.

Chegou a outra escola de língua todos os surtos, eu admiro uma comunidade surda e certeza igual sou um surdo que estou feliz um surto, não vontade aprender um conhecimento língua de sinais e dentro na sala é muito mais fácil comunicação LIBRAS que eu sentir tranquilo bem, estava aprendendo estudar as disciplinas.

Participante

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E GRUPOS VULNERÁVEIS:
NARRATIVAS DO EU E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO SUJEITO SURDO

Pesquisador: CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13200519.5.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.471.208

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto foi retirada do documento: INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1345414.pdf postado na Plataforma Brasil em 01/05/2019.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, com a comunidade surda, responde a demanda requerida pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no projeto “Viver sem Limite”. O Plano “Viver sem Limite”, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), foi organizado em 4 eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade. O Plano buscou romper as barreiras sociais que impedem o acesso ao bem comum a todos e todas seus cidadãos e cidadãs. Segundo o portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784>, acesso em 24/04/2019), a população surda do Brasil soma mais de 9 milhões de pessoas. E neste quadro, segundo a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, estima-se que entre 15% a 25% dos brasileiros (25 milhões) sejam portadores de surdez adquirida ou congênita. Inclusa, entre as ações do Plano na educação, estava a oferta de 27 cursos Letras/Libras para educação bilíngue, na qual a Universidade Federal de Sergipe se insere com a proposta de seu curso de graduação em Letras Libras com a oferta de 30 vagas, cujo preenchimento beneficiou a comunidade surda, pois 21 alunos, entre surdos e DA (deficientes auditivos) desenharam o nicho ecológico da primeira turma em 2014. (<http://www2.ccv.ufs.br/ccv/concursos/libras2014/resultados/final/internas/aprovados/grupod.htm>, consultado em 4 de maio de 2014). Lamentavelmente, a segunda turma da UFS decaiu para 4 surdos. Porém, felizmente, em 2019, o índice subiu e a turma conta com 11 alunos surdos regularmente matriculados. Este é um fato histórico (acessibilidade ao ensino superior) para esta comunidade que apresenta uma história de silenciamento fonológico e, sobretudo, social. E no estado de Sergipe, esta configuração não foi diferente. Segundo Souza, até 1950, as pessoas com deficiências ficavam sob a responsabilidade de médicos psiquiatras. As instituições direcionadas para a educação das pessoas com deficiência em Sergipe só apareceram na segunda metade do século XX. A Escola 11 de Agosto, na década de 1970, é apontada como a primeira que representa a implantação da Educação Especial em Sergipe. A Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul surge em 1979 e traça como objetivo “estimular o desenvolvimento e a socialização do deficiente”, usando a filosofia da comunicação total. Em Sergipe, como em outros estados do Brasil, as diferentes filosofias que tratam da educação dos surdos – oralismo, comunicação total e bilinguismo, decorreram, nessa trajetória, também envolvidas em alterações e controvérsias. Com instituições, de um lado, argumentando em prol da sinalização, e, do outro lado, profissionais ligados à área da saúde e também parte dos educadores defendendo a oralização. No meio, os surdos com seus silenciamentos e suas lutas sociais, e hoje seu “grito” maior é pela educação bilíngue. Surge, então, para responder a “este grito”, em 2000, o IPAESE - Instituto de Apoio à Educação ao Surdo de Sergipe, criado por um grupo de pais de crianças surdas. No contexto pedagógico, desenvolve a metodologia bilíngue, Libras com L1 e Língua Portuguesa como L2. O Instituto, atualmente, agrega alunos entre Ensino Fundamental Menor, Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio Integrado à Informática (Acesso em 25/04/2019, às 00h30 <http://ipaese.org.br/>) É nesse contexto

de histórias mal vividas, que se constituem a língua, a cultura e as identidades surdas, e é para estudar essas identidades interpretadas em suas narrativas que desenvolveremos este projeto, pautado numa metodologia qualitativa-interpretativista e com base teórica na Análise Crítica do Discurso, na Sociologia para a Mudança Social e nos Estudos Surdos Pedagógico.

Hipótese:

Diante da proposta governamental de educação inclusiva, a escolaridade do povo surdo reflete uma trajetória histórica de exclusão em relação à metodologia utilizada em sua educação formal.

Metodologia Proposta:

Para atender aos objetivos propostos, utilizaremos “narrativas do eu” da comunidade surda, contextualizados dentro de uma metodologia que seguirá as orientações da Análise Crítica do Discurso. Esta é uma disciplina que se situa na interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica e constitui um modelo teórico-metodológico aberto a pesquisas de diversas práticas na vida social. Por isso, as análises em ACD devem movimentar-se entre o linguístico e o social (MAGALHÃES, 2001; WODAK e MEYER, 2003; FAIRCLOUGH, 2008, PEDROSA, 2018), assim, as análises empíricas seguirão os métodos de extração (obtenção dos dados e sua organização) e de avaliação (regulação dos dados em informação) do objeto. Em suma, seguiremos uma metodologia qualitativo-interpretativa. Assim, teremos:

- Os dados: serão analisados a partir do corpus coletado em narrativas do eu (COSTA, 2013, BAJOIT, 2012; RICOUER, 2013), alunos surdos da UFS e seus responsáveis. O número de narrativas será de acordo com a quantidade de surdos nas turmas. A coleta terá duração de 10 anos. O número de coleta anual pode variar entre a entrada de um aluno ou de, no máximo, 30 alunos.
- A análise: percorreremos categorias que vão do linguístico ao social, porém com ênfase no evento social. O percurso analítico sugestivo que a Análise Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) propõe ao investigador é (PEDROSA, 2016): Definir o objeto de estudo; traçar objetivos de análise; identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos; selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os objetivos propostos; articular a discursividade à sua materialidade textual; estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados; identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso; e relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas/contextualizadas.
- Resultados: esperamos que os textos nos ofereçam condições de classificar os sujeitos e suas identidades, e recuperar a memória discursiva e sócio histórica da comunidade surda com a qual trabalharmos.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão para a seleção dos dados serão todas as narrativas de alunos surdos e deficientes auditivos matriculados, principalmente, no Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe, especialmente, os que se declararam como cotistas na seleção de vestibular especial, juntamente com narrativas de seus progenitores e/ou responsáveis. Critério de Exclusão:

Considerando que as turmas nas quais se realizará a pesquisa são mistas, com surdos e ouvintes, os critérios de exclusão envolvem os outros alunos, ou seja, os alunos ouvintes e seus progenitores e/ou responsáveis.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre a construção identitária do sujeito surdo no âmbito geral de sua escolaridade do ensino fundamental, médio e universitário, acompanhando os descompassos de sua história de vida com a história da língua, cultura e identidade surda.

Objetivo Secundário:

Analisar a tessitura textual das narrativas do sujeito surdo produzidas em Língua Portuguesa e/ou em Libras; Caracterizar as identidades coletivas dos sujeitos construídas em suas narrativas e de seus responsáveis; Caracterizar as identidades individuais dos sujeitos construídas nas narrativas; Identificar os sujeitos sociais e discursivos constituídos nas narrativas; Articular os sujeitos e suas identidades à memória social e discursiva de um povo, sua língua e sua cultura; Considerar acerca das identidades do sujeito surdo no contexto mais amplo das mudanças sociais e culturais por que passa nossa sociedade em relação à educação e direitos dos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Durante a realização da entrevista, a produção de seu texto e a filmagem, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é apenas de repetir a filmagem, caso concorde, se este não ficou adequado ou você quiser editar algum trecho porque se arrependeu de dar aquela informação específica. Outro risco é que, mesmo não utilizando sua identificação na análise e divulgação dos dados, estes possam ser identificados por alguns membros da comunidade surda por conhecer seu histórico de vida.

Benefícios:

Esperamos que os textos nos ofereçam condições de classificar os sujeitos e suas identidades, e recuperar a memória discursiva e sócio histórica da comunidade surda;

contribuindo, desta forma, para sua visibilidade e empoderamento; a fim de que a sociedade, como um todo, se solidarize com a causa surda e some sua voz para que este grupo vulnerável conquiste mais espaço para desenvolver sua identidade cidadã. E outro benefício imaterial transversal, é a integralização cultural dos alunos surdos e ouvintes no respeito às diferenças identitárias dos dois grupos de convivência em sala e em outros espaços sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os dados serão analisados a partir de categorias linguísticas, discursivas e sociais. As categorias analíticas e sua origem teórica Em 2011, com base teórica em vários campos das ciências humanas como Sociologia para a Mudança Social (SMS), Comunicação para a Mudança Social (CMS) e Estudos Culturais (EC), Pedrosa desenvolve, inserida na Análise Crítica do Discurso, a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD). Como focos primeiros, contribui com os estudos dos sujeitos, identidades e mudanças sociais através de retextualizações de SMS, CMS e EC. E como todo trabalho em ACD pressupõe um aparato linguístico, opta pela Gramática Sistêmico -Funcional. Categorias das “narrativas do eu”: Sociologia para a Mudança Social Bajoit (2012) aponta dois tipos de narrativas: de compreensão e de alívio. As de compreensão, podem ser de avaliação, de desistência, de compensação ou de perseverança. Categorias discursiva – sociais: Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso Nestas categorias serão inclusas os tipos de sujeitos (Rebelde, altruísta, estrategista, etc) e suas identidades (esferas identitárias atribuídas, desejadas e comprometidas), bem como as hipóteses da Socioanálise (desde o engajamento do sujeito em um destino social até sua libertação, seu empoderamento). Categorias linguísticas: a Gramática Sistêmico-Funcional A avaliatividade e transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional. A avaliatividade pode ser dividida em subsistemas de atitude, engajamento ou graduação. A transitividade refere-se aos processos verbais de: relacional, verbal, mental, material, existencial e relacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pendências quanto ao TCLE atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador apresentar ao CEP/UFS os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Res. CNS 466/2012 e 510/2016).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	12/06/2019 07:47:19	Maria do Carmo Queiroz Gouveia	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1345414.pdf	11/06/2019 11:16:11		Aceito
Outros	NARRATIVA2.docx	11/06/2019 11:14:23	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
Outros	NARRATIVA1.docx	11/06/2019 11:13:48	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	11/06/2019 11:12:43	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	11/06/2019 11:12:26	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	01/05/2019 09:22:44	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
Folha de Rosto	FRPB.pdf	01/05/2019 09:19:49	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
Outros	QRESP.docx	29/04/2019 15:41:51	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
Outros	QALUNO.docx	29/04/2019 15:40:07	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	29/04/2019 15:35:49	CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA	Aceito
--	--------------	------------------------	-------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 26 de Julho de 2019

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador(a))

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro Participante da Pesquisa,

Este é um convite para participar da pesquisa **Análise Crítica do Discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo** que tem como pesquisador responsável a Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa (e-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com), ligada a Universidade Federal de Sergipe, matrícula 2228220, Departamento de Letras Libras, Programa de Pós-Graduação em Letras.

O objetivo principal do estudo é conhecer sobre a história da educação dos surdos, a valorização ou não de sua língua e de sua cultura no processo de sua escolarização. A finalidade deste trabalho é contribuir para que os Estudos Surdos avancem e políticas públicas sejam postas em práticas a fim de que melhor ocorra a escolarização do povo surdo através do bilinguismo em que a Língua Brasileira de Sinais seja a primeira língua e Língua Portuguesa por escrito seja a segunda língua.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário, escrever e filmar sua história de vida referente aos desafios de sua escolarização. O questionário não levará mais do que 10 minutos. Sua história de vida de forma escrita pode levar uns 20 minutos. Já a filmagem pode levar o mesmo tempo da história escrita ou levar mais tempo, se precisar ser editada. Caso precise, terá acessibilidade em língua de sinais.

Como também solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto através de código.

Informamos que durante a realização da entrevista, a produção de seu texto e a filmagem, a previsão de riscos é mínima. Contudo, caso ocorra a perda de autocontrole ou de vazamento de alguma informação de ordem pessoal, que não caiba a esta pesquisa, a pesquisadora compromete-se em manter sigilo sobre o conteúdo ou, se for de sua preferência, a pesquisadora pode desconsiderar o questionário, pedir para refazer a narrativa e deletar o material gravado, em sua presença, e iniciar uma nova gravação.

Como benefício direto, você, como aluno surdo, poderá usufruir dos avanços de políticas públicas advindas desta pesquisa em relação a esta comunidade;

ampliando o acesso do Povo Surdo ao nível de pós-graduação com os direitos que lhe são garantidos por Lei.

Também solicitamos sua autorização para o uso de imagem e som de voz, em contexto de divulgação acadêmica. Fazemos-lhes ciente que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e aos sons de voz são de encargo do(a) pesquisador(a) responsável.

Garantimos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer prejuízo, nem haverá modificação nos direitos como aluno da Instituição. Contudo, em face de algum problema que possa ter relacionado com esta pesquisa, poderá também dirigir-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, por meio do telefone: (79) 3194-7208.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Cristóvão, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante.

